



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

PAULO MARIANO

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO TIMOR-LESTE:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO
MUNICÍPIO DE DÍLI.**

Florianópolis
2016

PAULO MARIANO

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO TIMOR LESTE:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO
MUNICÍPIO DE DÍLI.**

Dissertação de Mestrado
submetida ao programa de
Pós-Graduação em
Administração da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito
parcial para a obtenção do
título de Mestre em
Administração.

Orientador: Prof. Renê
Birochi, Dr.

**Florianópolis
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mariano, Paulo

A gestão da educação pública no Timor-Leste : Um estudo
sobre o ensino secundário no município de Díli / Paulo
Mariano ; orientador, Renê Birochi - Florianópolis, SC,
2016.

149 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Educação emancipatória. 3. Política
Pública. 4. Gestão em Educação. 5. Timor-Leste. I. Birochi,
Renê. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

PAULO MARIANO
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO TIMOR LESTE:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO MUNICÍPIO
DE DÍLI.

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de “Mestre em Administração”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 8 de Julho de 2016.

Prof. Marcos Venicius Andrade de Lima, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. e Orientador Renê Birochi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Jacir Leonir Casagrande, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^a. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Todos os obstáculos e sofrimentos são início do processo de mudança, e não se deve ser muito preconceituoso contra tais circunstâncias.

AGRADECIMENTOS

Por ter chegado ao final da pesquisa e da dissertação de mestrado, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram durante todo o processo, tanto em relação ao aspecto material, moral ou espiritual.

Início agradecendo a Deus, o todo-poderoso, pela orientação espiritual tanto em relação à concretização da pesquisa quanto à viabilização da Cooperação dos Países da Língua Oficial Portuguesa (CPLP), especialmente à cooperação bilateral entre o Brasil e o Timor-Leste, que resultou nas ações de cooperação acadêmica entre o Ministério da Educação do Timor-Leste, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) do Centro Sócio-Econômico (CSE).

Dedico um agradecimento especial a meu orientador, Prof. Dr. Renê Birochi, que demonstrou disponibilidade, bom coração e por sua incansável paciência e profunda competência em orientar todos os passos da pesquisa.

Agradeço fortemente o apoio e os encaminhamentos necessários à boa realização da pesquisa e sua escrita. Sua paciência e dedicação ao longo de todos esses meses que me fizeram compreender de forma mais consciente as práticas acadêmicas que validam uma pesquisa. Agradeço profundamente a professora Dra. Silvia Coneglian por sua paciência e apoio. Estendo esses agradecimentos às professoras Dra. Marcia Aguilar e Dra. Ana Dalva, que foram as primeiras a iniciar tal processo de apoio.

A todos os professores de minha banca de qualificação e de defesa: Dra. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dr. Irineu Manoel de Souza e Dr. Jacir Leonir Casagrande, por suas cuidadosas leituras, suas excelentes sugestões, assim como pela atenção dispensada e pelas contribuições a esse pesquisador iniciante.

Ao coordenador de Pós-Graduação em Administração, Prof. Dr. Marcos Venicius Andrade de Lima, por sua liderança. E estendo meus agradecimentos à ex-Coordenadora, Profa. Dra. Eloise Helena Livramento Dellagnelo.

A todos os professores do PPGA que me fortaleceram com novos conhecimentos durante o processo de formação intelectual com as

disciplinas sobre a teoria da administração, metodologia de pesquisa, estatística, novas formas de organizações, gestão de financiamento universitário e metodologia de pesquisa quantitativa. Assim, agradeço especialmente aos professores Dr. Luís Moretto Neto, Dra. Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Dr. Pedro Alberto Barbeta, Dr. Alexandre Marino Costa, Dra. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dr. Sergio Luís Boeira e Dra. Rosália Aldracia Barbosa Lavarda.

Um especial reconhecimento ao nosso Governo do Timor-Leste, mediante o Ministério da Educação, que disponibilizou a bolsa de estudo para a minha permanência no Brasil, por meio no Fundo de Desenvolvimento no Capital Humano (FDCH). Em especial à Sra. Ana Paula Santos. Muito obrigado ao Embaixador do Timor-Leste no Brasil, Sr. Gregório Saldanha, ao Adido de Educação, Sr. Abrão dos Santos, ao adido-assistente, Sr. Cesaltino Ximenes e ao ex-adido Sr. Luís de Sousa Sequeira, que buscaram resolver de forma positiva todos os obstáculos diplomáticos ocorridos durante todo o tempo em que estive no Brasil.

A todos os colegas estudantes brasileiro/as e leste-timorenses no Brasil, especialmente em Florianópolis/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Alarico Amaral, Anselmo Xavier, Augusta Antônia Gomes, Diogo Savio, Imaculada da Conceição Ribeiro, Luís Alves, Longuinhas da Silva, Venâncio Sarmento e Victor Brito, pela discussão das ideias sobre o nosso processo acadêmico durante nossa estada no Brasil.

E, finalmente, agradeço aos familiares: a meu pai Jose Maria da Costa e a minha mãe Adriana Mariano da Costa, à minha esposa Águeda da Costa e aos nossos filhos Armando Mariano Soares, Jaime Mariano Auxiliadora, Jelio Mariano Guterres e Paula Mariano de Rosário. E, ainda, a meu cunhado Manuel Freitas e à minha irmã mais nova Sofia de Almeida.

Finalizando, quero agradecer a minha Irmã (*in memoriam*) Lídia de Araújo, ainda que não tenha conseguido ver a conclusão desta fase do meu estudo.

RESUMO

A educação, em diversos países, representa um importante pilar da sociedade para se alcançar o pleno desenvolvimento social, econômico e humano. Isto não é diferente para na República Democrática do Timor-Leste. Um pequeno país do sudeste asiático, que considera a educação como um processo de extrema importância para a o fortalecimento de seu povo e de sua nação. Esta pesquisa é um estudo sobre a gestão da educação pública secundária no município de Díli, tendo em vista os princípios de educação democrática e de qualidade, que norteiam as práticas de educação emancipatória. O referencial teórico utilizado recebeu a influência seminal da pedagogia crítica de Paulo Freire, assim como baseou-se no referencial teórico proposto por Fung (2006), que articula três dimensões para avaliar as formas de participação cidadã: seleção dos participantes; comunicação e decisão e; autoridade e poder. Foram analisadas, especificamente, as políticas públicas de educação secundária em programas de formação de professores e de melhoria da infraestrutura escolar. A pesquisa foi empreendida partir da análise de documentos e da coleta de informações no campo empírico, com a realização de entrevistas semiestruturadas e observação não participante. E, por fim, como resultado deste estudo a pesquisa apontou que as políticas públicas referentes à formação de professores e à infraestrutura na educação pública secundária da capital do Timor-Leste são pouco democráticas e centralizadas pelo Ministério da Educação, em todas as dimensões analisadas.

Palavras-chave: Educação Emancipatória, Política Pública, Gestão em Educação, Timor-Leste.

ABSTRACT

Education in several countries is an important pillar of society to achieve full social, economic and human development. This is no different for the Democratic Republic of Timor-Leste. A small Southeast Asian country, which considers education as a process of utmost importance for the strengthening of their people and their nation. This research is a study on the management of secondary public education in the city of Dili, in view of the principles of democratic and quality education that guide the emancipatory education practices. The theoretical framework received the seminal influence of critical pedagogy of Paulo Freire, and was based on the theoretical framework proposed by Fung (2006), which combines three dimensions to assess the forms of citizen participation (selection of participants, communication and decision and , authority and power). They were analyzed, specifically, public policy secondary education in teacher training programs and improving school infrastructure. The research was undertaken from the document analysis and information gathering in the empirical field, with the completion of semi-structured interviews and non-participant observation. Finally, the study also pointed out as a result, the process of elaboration of public policy on teacher training and infrastructure in public education secondary of the Timor-Leste capital (Dili), both perspectives selection of participants, communication and decision and how authority and power are centralized and undemocratic.

Keywords: Emancipatory Education, Public Policy, Management in Education, Timor -Leste.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: SISTEMA DE GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ..	25
FIGURA 2: SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	47
FIGURA 3: COMUNICAÇÃO E DECISÃO	48
FIGURA 4: AUTORIDADE E PODER	49
FIGURA 5: CUBO DA DEMOCRACIA	50
FIGURA 6: CONDIÇÕES DA INFRAESTRUTURA.....	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESTRUTURA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA...	57
QUADRO 2: OS DADOS ESCRITOS.....	69
QUADRO 3: SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CPLP – Cooperação dos Países de Língua Oficial Portuguesa
EB – Escola Básico
ESG – Ensino Secundário Geral
ESP – Escola Secundário Público
ETV – Escola Técnica Vocacional
GRO – Grupo de Representantes Organizados
INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissional de educação
LBE – Lei de Base de Educação
LDBEN – Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional
ME – Ministério da Educação
METL – Ministério da Educação do Timor-Leste
OPLOP – Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PDID – *Planeamentu Dezenvolvimentu Integradu Distritál*
PED – Plano Estratégico Nacional
PIB – Produto Interno Bruto
PN – Parlamento Nacional
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RH – Recursos Humanos
RDTL – República Democrática do Timor-Leste
SC – Sociedade Civil
TL – Timor-Leste
UESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNICEP – *United Nation Children's Fund*
UNTAET – *United Nation Transition Administration of East Timor*
UNTL – Universidade Nacional do Timor-Leste
USA – *United States of America*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
1.2.1 Objetivo Geral.....	26
1.2.2 Objetivos específicos	27
1.3 JUSTIFICATIVA.....	28
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRIA.....	35
2.1 EDUCAÇÃO.....	35
2.2 POLÍTICA PÚBLICA	40
2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO	50
2.4 QUADRO TEÓRICO	56
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
3.2 TÉCNICAS DE AMOSTRAGEM.....	64
3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	65
3.3.1 Observação não participante	65
3.3.2 Entrevista semiestruturada	67
3.3.3 Os dados escritos.....	68
3.3.4 Seleção dos participantes	70
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	74
4. ANALISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	77
4.1 RECURSOS HUMANOS	77
4.1.1 Seleção dos participantes	77
4.1.2 Comunicação e decisão.....	88
4.1.3 Autoridade e poder.....	97

4.2 INFRAESTRUTURA	104
4.2.1 Seleção dos participantes	104
4.2.2 Comunicação e decisão.....	111
4.2.3 Autoridade e poder	117
5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	125
5.1 CONCLUSÕES	125
5.2 SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE	144

1. INTRODUÇÃO

O Timor-Leste é um país novo e como tal ainda carece de condições socioeconômicas mínimas e adequadas, em diferentes áreas e setores, para alcançar o desenvolvimento de sua sociedade. Na sua história ainda estão presentes as marcas da exploração de seus colonizadores. O país foi colonizado por Portugal durante 463 anos – de 1512 a 1975 - sendo posteriormente invadido pela Indonésia, em fins do ano de 1975, permanecendo nesta condição de subserviência até a sua independência em 1999 (GUSMÃO, 2010, p. 20-28). Ao longo desses dois extensos períodos, os colonizadores impuseram a sua própria cultura e dominaram as principais atividades econômicas e gerenciais do país, que se viu marcado pela falta de autonomia, principalmente em setores essenciais para o seu pleno desenvolvimento. O foco desses governos sempre esteve ligado, até então, à atividade de exploração e de pilhagem dos recursos naturais do Timor-Leste, com o intuito de servir aos interesses centrais do colonialismo. Neste contexto de dominação, um dos setores mais afetados negativamente foi o setor educacional, que ainda é marcado pela pobreza e pela carência de recursos para viabilizar o seu desenvolvimento.

Werthein e Cunha (2005, p.11) assinalam que:

Todos os indivíduos tem o direito à educação. A educação deve ter como objetivo o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades universais. A educação deve ser capaz de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos religiosos e raciais.

Para atingir esses objetivos, Paulo Freire ressalta, em diversas de suas obras, a necessidade de conscientizar o ser humano para que ele se torne sujeito de sua própria história (FREIRE, 1967; FREIRE, 1970; FREIRE, 1992; FREIRE, 1996; FREIRE, 2000); como também para que os indivíduos se tornem sujeitos da economia e a expressão legítima de sua própria cultura. Neste sentido, a educação tem grande importância,

como um instrumento para desenvolver a vida humana e fortalecer a cultura de um país. Os trabalhos de Freire revelam uma forma interessante de enxergar o ser humano como um ser inacabado e a sua necessidade de conhecer, criar, recriar e enfrentar desafios, para buscar explicações no mundo de que faz parte, compreender a sua presença e o seu papel de transformação social para realizar uma ação/intervenção efetiva que inclua a todos os membros da comunidade em questão.

Por isso, uma necessidade vital para o Timor-Leste desenvolver-se em termos socioeconômicos e culturais é priorizar a educação, setor em que não foi levado em consideração durante o período colonial português e pouco investimento foi feito durante a ocupação indonésia. Isso resultou nas grandes diferenças econômicas e sociais vistas hoje no país.

Por causa dessas condições históricas, a população do Timor-Leste tem atualmente uma vida considerada materialmente precária em vários aspetos, uma vez que faltam elementos básicos, como eletricidade, sistema de esgoto, água potável e estradas. Na educação, também há muitas dificuldades causadas pelo descaso dos governos anteriores durante o período de ocupação, que provocou o grande atraso do país em relação ao restante das nações do mundo.

A política colonial portuguesa seguida pelo pós-guerra com a hegemonia política do invasor indonésio resultou em uma precarização de toda a infraestrutura do país. Após esse período de destruição do país, a partir de 1999, iniciou-se o período de restauração da independência, mantida por um governo transitório instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), conhecido como UNTAET (*United Nation Transition Administration of East Timor*). Foram mais de dois anos de uma nova administração para preparar o povo leste-timorense para retomar a sua independência e iniciar a reconstrução de sua infraestrutura, assim como para identificar e alocar profissionais aptos a exercerem os principais serviços públicos do país (GUSMÃO, 2010).

Após o governo de transição entregar o poder para um país novo Timor-Leste, o novo governo constitucional da República Democrática do Timor-Leste (RDTL) começou uma nova época, marcada pelo enfrentamento de problemas complexos, especialmente na área de educação. Neste contexto desafiador, o governo considera a educação como uma prioridade nacional para alcançar o objetivo da inovação, conforme explicitado no art. 59 da Constituição RDTL

(TIMOR-LESTE, 2002), assim como para empoderar os seus cidadãos, visando a apoiar o desenvolvimento socioeconômico do país.

Para atingir os seus novos objetivos, o Ministério da Educação propôs um plano estratégico de desenvolvimento, aprovado por meio de resolução governamental nº 3/2007 de 21 de Março. Essa aprovação decorre da necessidade urgente de reconstruir o sistema educativo timorense, orientada para o desenvolvimento de um sistema de ensino eficiente, equitativo e democrático. Neste sentido, o plano visa, dentre outros aspectos:

- 1 - Aumentar o acesso à educação e melhorar a eficácia interna do sistema escola;
- 2 - Melhorar a qualidade da educação;
- 3 - Criar a capacidade de gestão e melhorar o fornecimento do serviço;
- 4 - Promover a educação Não-Formal a alfabetização dos adultos;
- 5 - Promover a cultura e as artes do Timor-Leste;
- 6 - Reintroduzir a educação física no currículo das escolas;
- 7 - Desenvolver a educação técnica-profissional; e
- 8 - Desenvolver a educação técnica e superior, (TIMOR-LESTE, 2007, p. 1724).

O Ministério da Educação propôs os princípios gerais da educação nacional que buscam garantir que todas as crianças frequentem a escola e recebam um ensino de qualidade que lhes transmita os conhecimentos e as qualificações de que necessitam para ter vidas saudáveis e produtivas e para contribuir de forma ativa para o desenvolvimento da nação. Para concretizar estas metas, o governo vem envidando esforços para ampliar o investimento no sistema de educação, de forma a garantir a oferta de infraestrutura adequada, assim como na formação continuada dos docentes, visando a um ensino de qualidade para todas as crianças, independentemente da zona do país em que

vivem, garantindo, assim, o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República (TIMOR-LESTE, 2002) e da Lei de Bases da Educação, no. 14/2008. art. 2º (TIMOR-LESTE, 2008, p. 2.641).

O ensino secundário no Timor-Leste está dividido em escolas secundárias gerais e escolas secundárias técnicas. O ensino secundário¹ geral visa preparar os alunos para prosseguirem para o ensino superior, ao passo que o ensino secundário técnico prepara os alunos para ingressarem no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que permite o acesso ao ensino superior técnico e ao ensino universitário (TIMOR-LESTE, 2011). Para atingir suas metas no ensino secundário, foi elaborado um programa de governo, conhecido como “Programa do V Governo Constitucional (TIMOR-LESTE, 2012)”, que prevê:

Aumentar consideravelmente a capacidade das escolas secundárias para absorverem um maior número de alunos que concluiu o ensino básico, alargando também o atual sistema de ensino secundário em todo o país, sobretudo em áreas remotas e regionais.

Implementar um programa de infraestruturas para construir escolas modernas que recebam e ensinem o maior número de alunos a frequentar o ensino secundário e iniciar um programa de Centros Técnicos de Excelência em várias regiões, nas áreas da economia, agricultura e engenharia, bem com cursos relacionados com os sectores dos serviços, turismo e hotelaria.

Desenvolver um novo currículo no ensino secundário que contenha qualificações e conhecimentos que vão ao encontro às necessidades dos nossos alunos e do mercado de trabalho e às necessidades de desenvolvimento da nossa Nação, incluindo a promoção de

¹ O Ensino Secundária no Timor-leste é equivalente ao Ensino Médio, no Brasil.

qualificações criativas, de comunicação e pensamento crítico.

Desenvolver um novo currículo no ensino secundário técnico que assente nas necessidades de mercado, com incidência nas áreas da agricultura, indústria, mecânica, electrónica e outros serviços orientados para a gestão empresarial e turismo.

Melhorar a qualidade do ensino com requisitos abrangentes no que toca a formação e qualificação de docentes, (TIMOR LESTE, 2012, p. 16).

Portanto, para garantir a implementação do desenvolvimento orientado à visão de um nível moderno de desenvolvimento global, a melhoria e ampliação de serviços educacionais é uma exigência muito importante para todos os cidadãos timorenses, como tal no escrito o programa do VI governo Constitucional RDTL (2015):

O Governo irá continuar a desenvolver esforços no sentido de garantir que todas as crianças frequentam a escola e recebem um ensino de qualidade que lhes transmita o conhecimentos e as qualificações de que necessitam para ter vidas saudáveis e produtivas e para contribuírem de forma ativa para o desenvolvimento da nossa Nação. O governo irá para tal reforçar a boa gestão administrativa e financeira, o planeamento adequado, a coordenação institucional, os recursos humanos, as infraestruturas que se querem ajustadas às necessidades e investir em metas orientadas para os resultados de forma a que sejam prestados melhores serviços no setor da educação (TIMOR-LESTE, 2015, p. 10).

Nessas bases, o programa do VI governo Constitucional da RDTL, tem como objetivo, até o ano de 2020, modernizar todas as áreas da sociedade em direção a um amplo desenvolvimento da nação, conforme prevê o plano estratégico de desenvolvimento do Timor-Leste (2011):

- Timor-Leste será uma sociedade democrática e próspera com alimentação suficiente, abrigo e vestuário para todos;
- As pessoas serão letradas, qualificadas, saudáveis e viverão uma vida longa e produtiva. Elas participarão ativamente no desenvolvimento econômico, social e política, promovendo a igualdade social e unidade nacional;
- As pessoas deixarão de estarem isoladas, uma vez que haverá boas estradas, transportes, eletricidade e comunicações nas cidades e aldeias, em todas as regiões do país;
- A produção e o emprego aumentarão em todas as sectores – agricultura, pescas e florestas;
- Os padrões de vida e serviços melhorarão para todos os timorenses. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 12).

Para facilitar a aplicação desse plano, o Ministério da Educação canalizou por meio da Direção de Educação do município de Díli², como parte da implementação da gestão da educação nacional, de educação voltados para as comunidades, a fim de empoderá-las para participar direta ou indiretamente no desenvolvimento da nação.

Três tipos de planejamentos são considerados nesse plano (COLOMBO, 2004, p.18): o estratégico, o tático e o operacional, conforme descrição abaixo:

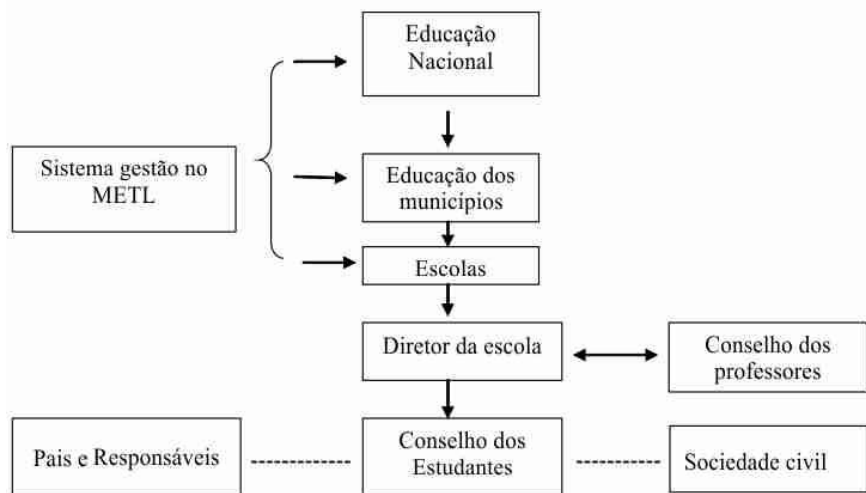
² Município de Díli é a capital da República Democrática do Timor-Leste (RDTL).

- Planejamento estratégico: voltado para decisões estratégicas, com objetivos de longo prazo e que impactam na instituição como um todo;
- Planejamento tático: relacionado à otimização de uma determinada área ou macroprocesso, derivando dos objetivos e das estratégias concebidas no planejamento estratégico. Contempla os recursos, os prazos e os respectivos responsáveis;
- Planejamento operacional: aborda, em detalhes, os processos e atividades que serão implementadas.

Para alcançar os três planejamentos comentados por Colombo (2004), o governo do Timor-Leste tem realizado o seu desenvolvimento baseado no sistema de gestão da educação de cima para baixo ou centralizado, como exposto na figura 1³.

Figura 1. Sistema de gerenciamento da educação.

³ Os postos administrativos governamentais do Timor-Leste são subdivididos em 442 sucos e 2336 vilas, aldeias e lugares. A autoridade local que representa o governo da RDTL é formada por: administrador do município, administrador do posto/Sub-Distrito, chefe do “suco”, e chefes das aldeias (PDID, 2014).



Fonte: o autor

Porém, para guiar o processo de desenvolvimento do novo país são necessários recursos humanos, como base de apoio às políticas públicas, para tomar as boas decisões e implementar alternativas viáveis. Assim é pensada a educação para o Timor-Leste no plano estratégico de desenvolvimento (TIMOR-LESTE, 2011).

Sendo assim, em função desse contexto socioeconômico repleto de lacunas e desafios, apresento a seguir a pergunta de partida que irá orientar as investigações desta pesquisa: Em que medida a gestão da educação pública secundária no município de Díli é baseada em princípios da educação democrática e de qualidade?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a gestão da educação pública secundária no município de Díli, tendo em vista os princípios da educação democrática e de qualidade nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão, e autoridade e poder de decisão.

1.2.2 Objetivos específicos

Para o alcance do objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- a. Descrever a atual política de educação pública secundária no município de Díli.
- b. Descrever e analisar os processos de formação de recursos humanos na educação pública secundária do município de Díli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.
- c. Descrever e analisar a infraestrutura de serviços da educação pública de ensino secundário (escolas) no município de Díli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.

Com esses objetivos, além de responder à pergunta de partida dessa pesquisa, busco ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir na área de ciência política e gestão da educação pública. Nesse sentido, faço minhas as afirmações de Secchi (2014);

A crença implícita nos estudos de estilos de políticas públicas é que os *policymakers* desenvolvem e/ou herdaram táticas razoavelmente estáveis de tratamento dos problemas que entram em suas agendas. A cristalização de um estilo provoca efeitos muito práticos na gestão das políticas públicas: método de tomada de decisão, método de avaliação das políticas públicas, método de coordenação de ações, método de resolução de conflitos etc. (SECCHI, 2014, p. 135).

1.3 JUSTIFICATIVA

O Timor-Leste faz parte do pequeno grupo de países da região chamada de Ásia Oriental e Pacífico⁴. Cujo crescimento médio do PIB tem sido acima de 2% ao ano. No ano de 2013 o PIB foi de 2,71% (OPLOP, 2013).

De acordo com os dados de Lindingser (1996):

O crescimento econômico é uma condição necessária para o desenvolvimento social, pois, de um lado, é mais fácil renumerar quando os recursos estão aumentando e, de outro, implica investimento que se traduz na criação de posto de trabalho, com os quais as pessoas obtêm renda e podem satisfazer de maneira autônoma sua necessidade no mercado, no qual haveria uma ampla disponibilidade de bens e serviços. Tudo isso contribui para elevar a arrecadação de impostos, permitindo ao Estado (se houver vontade política) levar adiante programas sociais (LINDINGSER, 1996, p. 28).

Sendo assim, para continuar o processo de desenvolvimento do Timor-Leste, a educação é uma das prioridades de sua política nacional. Tal afirmação está pautada na contribuição teórica de Freire que se encontra sintetizada no enunciado proferido por Gadotti quando prefaciou a obra freiriana intitulada “Educação e mudança”: “a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire” (GADOTTI, 1983, p. 10).

Com isso, esse estudo sobre a temática da gestão da educação pretende oferecer subsídios para os formuladores de políticas públicas

⁴ Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2013), a região Ásia Ocidental e Pacífico é formada por: Camboja, China, Estados Federados da Micronésia, Fiji, Filipinas, Ilhas Marshall, Ilhas Salomão, Indonésia, Quiribati, Malásia, Mianmar, Mongólia, Nauru, Palau, Papuásia-Nova Guiné, República Popular Democrática da Coreia, República Democrática Popular do Laos, Samoa, Tailândia, Timor-Leste, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Vietnã.

com a finalidade de contribuir para a efetivação do desenvolvimento do novo país, que ganhou sua independência somente no século XXI.

Para que o país atinja patamares de desenvolvimento mais equilibrados e mais sintonizados com os países desenvolvidos economicamente, são necessárias políticas públicas que considerem a educação para a autonomia, como afirma Freire (1996) quando se refere especialmente aos países pobres e mostra que a educação democrática e de qualidade é uma força de mudança de relações sociais opressoras para relações respeitadas pautadas no princípio da liberdade humana.

A educação é um processo de formação continuada e, portanto, de amadurecimento do ser humano. Amadurecimento significa perceber que pode ir além, ou seja, que é possível enfrentar determinada situação para transpô-la. A criança e ao adolescente se encontram em uma fase da vida não definitiva, transitória; depende, pois, de investimento educacional com qualidade. Ecoando essa ideia, José, et.al. (2008) explicitam que necessariamente a qualidade educacional deve ser um movimento constante em todos os segmentos sociais, pois esse abre as portas para um futuro mais sólido para crianças e jovens. Isso significa que, para o futuro dos cidadãos, é preciso um sistema de educação que não reproduza as práticas nefastas, mas que provoque deslocamentos no sentido de disponibilizar programas e projetos que propiciem o desenvolvimento de habilidades ou de capacidades de superação das condições que estão dadas e que não são satisfatórias. Em outras palavras, são habilidades ou capacidades que permitem ir além, atuar de forma consciente e profícua para o sujeito e sua comunidade próxima ou distante.

Segundo Jose, et al. (2008), “o sistema educacional tem contribuído, entre outros aspectos, para reproduzir a ordem social hegemônica, por distribuir de forma regulada o capital cultural” (LIBÂNEO, 1989, apud JOSÉ, et al. 2008, p. 49). Desta forma, a violência tem atuado em todo campo da educação e da cultura de forma que muitos são diretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio. Todavia, uma educação pautada em princípios de equidade e autonomia, ressoando as proposições freirianas, operam como contribuição ao desenvolvimento do país e de seus cidadãos.

Assim, para garantir a participação educacional da comunidade da capital de Timor, a Direção da Educação município de Díli iniciou a

abertura de numerosos centros de ensino secundário e técnico entre 1999 e 2000. Tal ação também serviu para a educação do país poder se aproximar dos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (UNESCO, 1999). Essas ações constituem a pauta da política pública implementada, que está baseada em dois eixos prioritários para os fins desta pesquisa:

1. Recursos humanos

Os recursos humanos são parte importante no processo de desenvolvimento da educação no Ministério da Educação (ME) do município de Díli. Todavia, os dados de que disponho indicam que essas condições não correspondem com as necessidades leste-timorenses. Em outras palavras, não estão de acordo com os termos *“the right man on the right place”*. Portanto, para o futuro da educação do Timor-Leste a capacitação dos professores é um dos itens centrais para a melhoria da educação rumo ao desenvolvimento do país. Para ilustrar isso, indico a pesquisa de Aguilar (2011), realizada com 17 professores que lecionavam a disciplina de química em 10 escolas de ensino secundário (distritos de Díli, Baucau e Bobonaro). Desses, apenas dois professores possuíam formação específica na área (AGUILAR, 2011). Os demais possuíam formação em outras áreas ou nem haviam passado por formação em nível superior. Esse fato é bastante recorrente no Timor-Leste, até porque, logo após a restauração da independência, pessoas que falavam portugueses foram recrutadas para serem professores, independentemente da formação educacional. O enunciado corrente durante os anos subsequentes foram: *“tiada rotan akar pun jadi”* (se não tiver vime, a raiz pode ser usada) para responder à situação de emergência. Isso aconteceu por causa da falta de recursos humanos após independência do país. Essa evidência ajuda na definição das políticas públicas de qualificação para todos os funcionários públicos no Ministério da Educação do Timor-Leste.

Para responder à demanda evidente, o Ministério da Educação elaborou estratégias de política ministerial voltada à formação dos recursos humanos para as outras áreas de desenvolvimento do país como o plano de preparação e formação dos docentes para a continuação do processo de desenvolvimento profissional (TIMOR-LESTE, Decreto-

Lei 23/2010). Isso significa que para o ME (Ministério da Educação), os professores estão na base do desenvolvimento nacional.

Sobre a formação dos professores, está claro que esta é uma necessidade prioritária no Ministério da Educação do Timor-Leste, assim como o é no Brasil e em muitos outros países. Por exemplo, no Brasil, mesmo com seu processo de independentização da metrópole ter sido iniciado há quase dois séculos, esse assunto continua sendo discutido na investigação mais recente e na literatura da área, pelos pesquisadores de universidades públicas e privadas brasileiras, entre os quais: Iria Brzezinski, Helena da Costa Freitas, Fardal, Romalho, Nunes, Gauthir, Maria Teresa Leitão de Melo, e outros, provocando debates, criando proposta para a melhoria da formação docente. Muitos desses debates têm levado em conta a opção do governo brasileiro pela política neoliberal ditada pelo Banco Mundial e organismos internacionais, que norteou a década da Educação (1997-2007). Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, LDBEN 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), o governo se comprometeu em capacitar docentes sem a devida formação, ao mesmo tempo que estabeleceu a qualificação dos professores que atuam no ensino fundamental a cargo das instituições de ensino superior. Aos professores que atuam nas séries iniciais da educação básica autorizou apenas a partir do nível médio ou curso normal (GUSMÃO, 2010).

Neste sentido, é possível compreender que as políticas educacionais do Timor-Leste e do Brasil expressam considerar a importância da formação docente, sem, todavia, estabelecer políticas públicas fortes. E o Timor-Leste, como país com independência recente de processos de colonização com quase nenhum investimento educacional, apresenta índices que indicam a fragilidade do seu sistema educacional que apontam para a exigência de uma análise de seus investimentos e da gestão pública da educação que reverta em políticas públicas democráticas e de qualidade. Essa situação suscitou a primeira cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste no início dos anos 2002, com objetivo de apoiar a reconstrução do país, no contexto da matéria da educação e capacitação de recursos humanos (LUNARDI, 2014).

Para que o Timor-Leste atinja o progresso do desenvolvimento é necessário prioritariamente melhorar a política do governo, para chegar

a patamar de excelência que seja de interesse aos cidadãos leste-timorenses. Para tanto, é imperativo o desenvolvimento do plano de formação profissional e contínua bem como de investimentos voltados para a instância responsável pela implementação e pela execução da gestão política de formação de pessoal docente e de profissionais da educação em exercício secção III, art. 24 (TIMOR-LESTE, 2011).

2. Infraestrutura de serviços

Para apoiar o crescimento na área da educação, o país precisa, também, de infraestrutura, como uma das ferramentas importantes para motivar a movimentação do processo de implementação da política nacional da educação.

A maioria das escolas funciona em prédios de herança Indonésia que não garantem condições de qualidade, apresentando problemas de infraestrutura como: salas de aula de tamanho insuficiente ao número de alunos matriculados, biblioteca, banheiros, cozinha, sala de apoio, recursos didáticos, conteúdos (ausência de livros), segurança, e limpeza/higiene. O ideal seria um movimento contrário ao que vem acontecendo, já que a escola é um espaço, a priori, dedicado à formação do cidadão e à socialização do conhecimento, como endossado pelas palavras de Carvalho (2002 apud PIMENTEL, 2011, p. 24): “a escola como *locus* de produção do cidadão, deveria ser um espaço/tempo privilegiado de produção/socialização do conhecimento”. Além disso, segundo Beltrame e Moura (2006) “o ambiente que o compõem formam um conjunto inseparável que interfere diretamente nas pessoas que nele estão inseridas. [...] para a educação seria importante pensar edificações que podem ser modificadas e adaptadas, prevendo as necessidades de cada época” (BELTRAME e MOURA, 2006, p. 2).

Esses dois eixos serão tópicos importantes a serem avaliados com mais atenção no desenvolvimento das análises propostas nesta pesquisa. Nesse sentido, a importância da presente investigação se volta à produção de conhecimento que supere lacunas acerca dos resultados das políticas públicas empreendidas pelo governo leste-timorense em relação à educação no país. Mais especificamente, os resultados finais da pesquisa podem contribuir para ações mais assertivas dos formuladores de políticas públicas educacionais, especialmente para a educação ao nível de Ensino Secundário Geral (ESG), dos agentes decisores (gestores públicos do segmento educacional) e dos

profissionais que gerenciam ou executam os processos educacionais (administradores educacionais) nas próprias escolas, a partir de políticas públicas voltadas para esse segmento.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para fornecer uma visão geral dessa pesquisa descrevo, a seguir, a forma como ela está organizada.

Na Introdução, apresento a formulação do problema, os objetivos da pesquisa, uma breve descrição do processo de formação e de desenvolvimento do Estado leste-timorense, além de uma descrição da atuação do Ministério da Educação na gestão do desenvolvimento da nação na contemporaneidade.

No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica e a revisão da literatura, sobre o contexto político público da educação bem como os conceitos fundamentais que nortearão as análises.

No capítulo 3, abordo a metodologia de pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados neste estudo: a caracterização da pesquisa, a técnica de amostragem, as técnicas de coleta dos dados, com destaque para a pesquisa de documentos oficiais e os procedimentos de entrevistas semiestruturada e de observação não participante.

No capítulo 4, apresento as análises e a interpretação das informações coletadas no campo empírico.

No capítulo 5, apresento as principais conclusões e recomendações obtidas a partir dos resultados gerados na pesquisa.

E, por último, indico as referências bibliográficas que embasaram o processo da pesquisa, no decorrer da dissertação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRIA

Este item tem como objetivo proporcionar o embasamento teórico e conceitual necessários para o entendimento do tema ora estudado. Apresenta as questões sobre a educação, a política pública e a gestão da educação, exigência teórica para aguçar a abordagem sobre o tema da pesquisa.

2.1 EDUCAÇÃO

A educação “pode ser entendida como um processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual o indivíduo assimila um corpo de conhecimentos, marca suas ideias e aprimora sua habilidade no trato dos conhecimentos para a consecução de outras ideias” (CUNNINGHAM, 1975, p. 9). Pode-se supor que a educação é um processo de formação do próprio desenvolvimento do conhecimento, através da criação de ideias que levam a um aumento da capacidade humana de perseguir objetivos que são projetados para o processo da vida sustentável. Muitos outros enunciados acerca do que é ou pode ser a educação ou o processo educativo poderiam ser aqui evocados. No entanto, minha opção epistemológica recai sobre a contribuição teórica do pensador e educador brasileiro Paulo Freire. Essa opção não é aleatória. Os princípios norteadores da obra freireana fazem eco neste aprendiz de pesquisador pelo que será exposto mais adiante. Mas, também, porque as ideias freireanas têm sido disseminadas em solo leste-timorense a partir das ações realizadas por colaboradores dos projetos de ação educativa do governo brasileiro. E, ainda, porque a base da construção do conhecimento e do cidadão na obra de Freire dialoga com as proposições cristãs que encontram ponto de apoio na construção cultural de muitos dos leste-timorense afetados pela colonização portuguesa, sabidamente entremeada no discurso católico-cristão. Nesse sentido, passo a apresentar sucintamente as proposições mais importantes do pensamento freireano e de seus seguidores.

Gadotti (1983) diz no prefácio de “Educação e mudança” que “Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate, igualmente, a concepção oposta: o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade” (1983, p.10). Aliás, em toda a obra freireana, há sempre um balanço ou uma ponderação de vetores opostos, quer em enunciados afirmativos quer negativos, e uma síntese dos dois lados. Ler a obra de Paulo Freire é vivenciar um diálogo franco e amoroso em relação aos sujeitos, às crianças, mas pontuado de posicionamento que busca ser a síntese de uma tese e uma antítese. Ele acolhe o discurso corrente e o desloca. Esse modo de dizer retoma as práticas sociais que servem para evidenciar o quanto elas são opressoras ou excludentes numa sociedade que se quer democrática.

Na obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005) é importante o conceito de “sociedade dos oprimidos”, como uma sociedade na qual existem muitas barreiras para mudanças e muitas barreiras - às vezes invisíveis - para a circulação de sujeitos em todos os espaços sociais e para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Por isso, para Shiroma, Mores e Evangelita (2007, p. 56),

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e capaz de fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”.

E também comentou Freire (2006, p. 90): para se alcançar o futuro da geração, a tarefa mais fundamental é a “tarefa da libertação”, referindo-se à possibilidade de não repetição de “um presente de insatisfações”, mas de construção de um futuro que “se vai dando”, em outras palavras, que se vai construindo na partilha coletiva entre sujeitos engajados na consolidação de práticas sociais desejadas. Para ele, liberdade é uma qualidade natural do ser humano, é parte da natureza da vida, precisamente condicionada, mas, instituída, necessariamente, como única possibilidade de mudar profundamente o caminho futuro da

sociedade. E essa liberdade não exclui a intervenção, pois, como afirmou Freire (1996, p.98), “educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (Destaque do autor).

Inspirado nesse autor, posso dizer que, por meio da educação é possível conscientizar as pessoas acerca das relações sociais e ideológicas que as afetam, enriquecer o conhecimento delas acerca do mundo e dos sujeitos com os quais vive, para poderem distinguir o que lhes é necessário ou equilibrado para sua comunidade. Além disso, a educação proporciona aos homens e mulheres mais capacidade para resolver os problemas por eles encontrados. Tudo isso ajuda a fazer uma mudança digna na vida dos homens e mulheres. Mas não é um conjunto de ações determinado e determinista, moldado a priori, ou assistencialista, que não considera os sujeitos implicados, porque, para Freire (2005, p.81), “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.”

Com a educação, os homens podem se livrar de várias tensões (como as práticas violentas pautadas em diferenças de gênero, por exemplo) e da dominação sobre o mundo natural para extrair materiais que tragam mais conforto para sujeitos de países desenvolvidos (como a exploração de matérias primas de países periféricos para o benefício de cidadãos de países desenvolvidos). Como afirmam Shiroma, Mores e Evangelita (2007, p. 63), a educação, seja na educação básica ou secundária, ajuda a reduzir a pobreza, melhorando a saúde e dotando as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente da economia e da sociedade.

Inspirado em Freire, partilho da ideia de que a educação é a ação de conhecer o mundo que cerca o sujeito e o movimento ou a atividade que transforma o conhecimento realizado por sujeitos em interação. E isso não se dá, seguindo a contribuição freireana sem a

prática da comunicação, pois a troca na interlocução humana é o meio pacífico para combater os problemas da vida. Essa proposição de Freire destoa fortemente das práticas implantadas em solo leste-timorense nos últimos cinco séculos e acirradas especialmente nas últimas três décadas. A prática do silenciamento dos leste-timorenses foi a estratégia utilizada durante todo o período de colonização e ocupação. Segundo o pensamento de Freire, não há processo educativo no sentido pleno da palavra e não há construção da prática da liberdade sem o diálogo.

Finalizando esse item e expandindo as reflexões sobre a educação para além da contribuição de Paulo Freire e seguidores, aponto que a questão da educação tem sido objeto de atenção desde sempre, ainda que em perspectivas diferenciadas. Vários são os marcos que indicam que a questão educacional é prioritária e que merece investimento coletivo em termos de estudos e debates. No final do século passado, por exemplo, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia).

De 05 a 09 de Março de 1990, em Jomtien, Tailândia, teve lugar o mais importante evento sobre educação deste final de século e de milênio: foram mais de 1.500 delegados, representando 155 países, que durante uma semana, debateram a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem num mundo em acelerado processo de mudanças econômicas, sociais, política e culturais (LINDINGER, 1996, P. 56).

O relatório da conferência apresenta um balanço da situação educacional do mundo que pode ser aqui sintetizada como segue:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o

analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Em vista desses resultados, foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que consiste de 10 artigos:

ARTIGO 1 - SATISFAZER AS
NECESSIDADES BÁSICAS DE
APRENDIZAGEM

ARTIGO 2 - EXPANDIR O ENFOQUE

ARTIGO 3 - UNIVERZALIZAR O ACESSO À
EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

ARTIGO 4 - CONCENTRAR A ATENÇÃO NA
APRENDIZAGEM

ARTIGO 5 - AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO
DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ARTIGO 6 - PROPICIAR UM AMBIENTE
ADEQUADO À APRENDIZAGEM

ARTIGO 7 - FORTALECER AS ALIANÇAS

ARTIGO 8- DESENVOLVER UMA POLÍTICA
CONTEXTUALIZADA DE APOIO

ARTIGO 9 - MOBILIZAR OS RECURSOS

ARTIGO 10 - FORTALECER A
SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

Como se podem ver somente pelos enunciados centrais dos artigos da declaração, questões como comprometimento de toda a comunidade, estabelecimento de ações políticas sintonizadas com a comunidade e a alocação de recursos são postos em evidência. O próximo item tratará exatamente da política pública, que se constitui no resultado de um processo político de escolha e priorização das transformações perseguidas por uma determinada sociedade.

2.2 POLÍTICA PÚBLICA

Para que uma política seja considerada como tal, ela deve, em algum grau, ter sido gerada ou pelo menos processada dentro de uma estrutura governamental, com seus procedimentos, influências e organizações (HOGWOOD; GUN, 1984). Por outro lado, a política é uma ação do governo que leva em consideração questões sobre várias alternativas que servem como escala prioritária na tomada de decisão. Nas palavras de Chauí (2010), política, genericamente, é o estabelecimento de prioridades. O processo político (*policy process*) que instaura a política pública é central para operação governamental, mas o objetivo da operação tem de ser estabelecido. Para Arendt (2012, p. 46), o objetivo da política “é a garantia da vida no sentido mais amplo”.

Com isso, um plano de governo sobre a vida social e política indica todas as decisões cotidianas da sociedade. Por isso, o processo de tomada de decisões precisa filtrar a boa alternativa para melhorar o desenvolvimento da sociedade no futuro.

Também para Heidemann e Salm (2009, p.29), a “política é também a arte de governar e realizar o bem público. Neste sentido, ela é o ramo da ética que trata do organismo social como uma totalidade e não apenas das pessoas como entidade individuais”. Por isso, o “desenvolvimento” como um alvo a ser perseguido deve ser qualificado para representar de fato um “bem público”. Assim, um processo de desenvolvimento que cristaliza desigualdades sociais, ou que destrói a

natureza, por exemplo, não será visto como um “bem público”. Desenvolve-se o que, para quem, com que benefício e a que custo? Que dimensões do ser humano são satisfeitas por ela? Essas concepções de política e política pública estão em sintonia com o pensamento de Paulo Freire?

Em sua acepção mais operacional a política é como ação, prática, diretrizes políticas, fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas das sociedades. Neste sentido, o Estado passa a exercer uma presença mais prática e direta na sociedade, sobretudo por uso do planejamento, que pressupõe políticas previamente definidas tanto de alcance quanto de impacto em setores selecionados pelos agentes decisores.

Assim, o plano de ação de uma política pública fornece um guia para o desenvolvimento e para a partilha dos benefícios deste desenvolvimento em toda a nação. Segundo Maar (2006, p. 7), “a política é uma referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano, na medida em que este se desenvolve como vida em sociedade”.

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino (...) é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias (...) sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam (FREIRE, 2007, p. 11).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Dye (1992, p.2) afirma que “*public policy is whatever governments choose to do or not to do*”,⁵ (a política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer). Como essa visão, política pública é o estabelecimento de prioridades de interesse das sociedades que esperam medidas do governo para responder as questões das sociedades. E segundo Secchi (2014) afirma:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2014, p. 2).

E além disso, as políticas públicas são “entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, (GOBERT; MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001, p. 2). E, segundo Caldas (2008), política pública é:

A totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem estar da sociedade e o interesses público. É certo que as ações que o dirigentes públicos (os governos ou os tomadores de decisões selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade (CALDAS, R.W. et al, 2008, p. 5).

A política pública é o conjunto de proposições através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que

⁵ Tradução livre a partir do original do livro em inglês “*Understanding Public Policy*”.

produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13). Para Easton (1953, 129 apud HEIDEMANN; SALM, 2009, p.29), a política pública significa “a alocação oficial de valores para toda a sociedade”. Já Lasswell e Kaplan (1979, p. 103), definem a política como “um programa projetado de valores e práticas – meta: “processo de política” é a formulação, promulgação e aplicação de identificação, reivindicações e expectativas relativas às futuras relações interpessoais do eu.”. Ainda, Freidrich (1970 apud HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 29) afirma que “é essencial ao conceito de política que contenha uma meta, objetivo ou propósito”.

Para Heidemann e Salm (2009, p. 34), a política pública compreende, pelo menos, quatro etapas:

- a) Refere-se às decisões políticas tomadas para resolver problemas sociais previamente estudados;
- b) Depois de formuladas, as políticas decididas precisam ser implementadas, pois sem ações elas não passam de boas intenções;
- c) Procura-se verificar se as partes interessadas numa política foram satisfeitas em suas demandas;
- d) As políticas devem ser avaliadas, com vistas à sua continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou, simplesmente, descontinuidade.

Por outro lado, no processo de implementação das políticas públicas, para Bryner (2010 apud SCHENINI, 2012, p.69), encontramos uma classificação com três tipos de política que normalmente são feitas. São elas:

- a) *Políticas distributivas*: incluem subvenções e subsídios que conferem proteção a certos interesses e asseguram benefícios;
- b) *Política redistributivas*: envolvem a economia e a sociedade. Incluem as ações que afetam o crédito e a oferta de moeda, bem como o imposto,

a previdência social e a transferência social e a de renda;

c) *Políticas reguladoras*: buscam alterar diretamente o comportamento individual, impondo padrões às atividades reguladas e restringindo interesses particulares.

Para a dimensão de política pública, Hofling (2001) salienta que as políticas sociais e de educação que são de responsabilidade do Estado, são formas de interferência do Estado, no contexto da manutenção das relações de determinada formação social. Por isso o Estado faz o projeto para responder essa questão, tais como meios de capacitação e os seus respectivos recursos para, por exemplo, alocar professores no setor da educação.

Em pesquisa realizada no Timor-Leste com 464 alunos do ensino secundário, Aguilar (2011) aponta para algumas propostas com relação às políticas públicas no campo da educação. Neste trabalho, foi reconhecido que:

O grupo mais vulnerável à evasão escolar no Timor-Leste são os alunos de escolas públicas da área rural. Dentre as políticas públicas associadas ao combate da evasão escolar deve estar a maior acessibilidade aos meios de transporte públicos, bem como o aumento da quantidade de vagas através da ampliação do número de escolas, o que pode minimizar os extensos deslocamentos (AGUILAR, 2011, p.103).

O trabalho conclui ainda que “a solicitação por livros, bibliotecas e laboratórios, além de ser uma carência deflagrada pelo grupo de alunos pesquisados” (AGUILAR, 2011, p.135), é uma exigência prevista na Lei de Base da Educação (TIMOR-LESTE, 2008). “Neste sentido, a presente pesquisa corrobora a legislação e permite fortalecer a necessidade da efetivação de políticas públicas setoriais, mormente à educação” (AGUILAR, 2011, p.136).

Com relação às políticas públicas voltadas para os recursos humanos, nesta mesma pesquisa participaram 17 professores de química de três distritos (Díli, Baucau e Bobonaro) como já mencionado anteriormente. Porém destes, apenas 2 professores possuíam formação específica em química. “Isto significa que, quando os alunos referem-se à formação de seus professores, eles, possivelmente, não têm a formação específica em Química” (AGUILAR, 2011, p. 137). Esses dados e outros que serão levantados durante a pesquisa evidenciam que é preciso intensificar as políticas de qualificação de todos os funcionários da educação, a fim de se chegar a uma educação eficaz. Isso aponta para a necessidade de preparação e qualificação adequadas de professores. “Para atingir a excelência na educação tem de pôr o acento sobre três dimensões que garantem uma boa qualidade de escola: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto” (GADOTTI, 2013, p. 11).

Em relação à boa formação de professores, a ênfase deve ser na formação contínua para lhes garantir a qualificação profissional. Um professor qualificado profissionalmente deve possuir competência técnico-pedagógica, isto é, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala, significar a aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar. Isso significa investir na qualidade dos estudantes baseada nas qualidades dos professores (GADOTTI, 2013). E também, por outro lado, as escolas precisam equilibrar as condições, no sentido de oferecer as condições materiais, físicas e pedagógicas para apoiar o desenvolvimento da educação. E, por fim, elas necessitam fazer um projeto baseado em condições reais, para resolver os problemas enfrentados. Por exemplo:

Não há como atingir a qualidade da educação da Finlândia enquanto nossas crianças não tiverem as condições sociais, econômicas e nutricionais das crianças daquele país, sem a mesma relação professor-aluno, sem o mesmo tempo de permanência dos alunos na escola, sem a mesma autonomia da escola e do professor (GADOTTI, 2013, p. 12).

Para atender as necessidades urgentes do setor de educação da RDTL, tanto em relação à boa formação de professores, quanto à infraestrutura das escolas, o processo de elaboração e implementação de uma política pública para a educação deve procurar incluir as demandas dos diversos públicos e atores da sociedade envolvidos por essa política pública. Porém, não somente incluir suas demandas, mas também possibilitar que elas mesmas façam parte desse processo.

Congruente com essa visão, Fung (2006) propõe um referencial teórico denominado o “cubo da democracia”, que procura situar o processo de construção das políticas públicas em relação a participação. Em sua abordagem, o autor procura identificar mecanismos relacionados à participação cidadã, que possibilitem caracterizar as políticas públicas como sendo democráticas e inclusivas ou, por outro lado, centralizadas e fechadas. O referencial teórico articula três dimensões (eixos) com o objetivo de configurar o desenho institucional da política pública, sendo particularmente importantes para a compreensão do potencial e dos limites das formas participativas.

A primeira dimensão proposta por Fung (2006) constitui-se na “seleção dos participantes”, baseada em critérios de seleção que procuram segregar a participação cidadã em oito mecanismos específicos.

These eight mechanisms for identifying or selecting the actors who participate directly in discussions or decisions about public matters can be arrayed schematically from most exclusive to most encompassing in a single dimension (Fung 2003, p. 68).

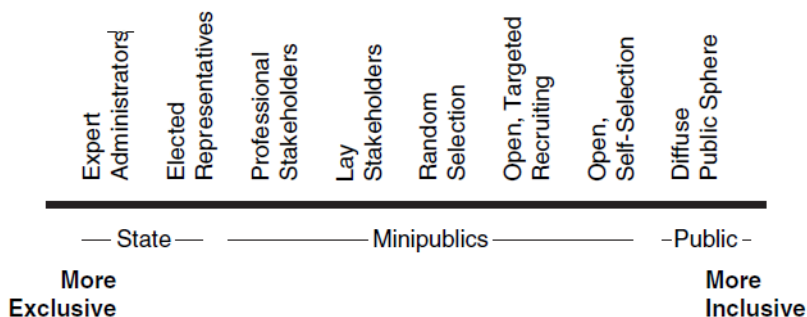
Os mecanismos de participação envolvem aquilo que Fung denominou como “mini-públicos”, selecionados entre os representantes da população em geral e/ou entre um público interessado num assunto particular. Em contraste, encontra-se o “macro-público”, pertencente a

uma ampla esfera pública difusa da mídia de massas, associações secundárias e locais informais de discussão, analisada por Habermas e outros autores (FUNG, p. 68).

The vast majority of public participation mechanisms use the least restrictive method of selecting participants: They are open to all who wish to attend. Actual participants are a *self-selected* subset of the general population. Though complete openness has an obvious appeal, those who choose to participate are frequently quite unrepresentative of any larger public (FUNG, 2006, p. 67).

A figura a seguir representa a escala proposta por Fung para esta primeira dimensão, que busca responder a seguinte indagação: “quem participa?”.

Figura 2: Seleção dos participantes

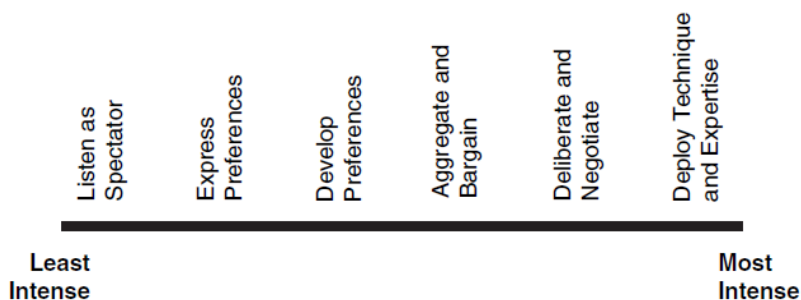


Fonte: Fung (2006, p. 68)

A segunda dimensão “comunicação e decisão”, procura identificar se os atores participam coletivamente no processo de decisão ou, pelo contrario, são somente espectadores nesses encontros. *“Participants engage with one another directly as equals who reason together about public problems”* (FUNG, 2006, p. 68).

A figura a seguir apresenta a escala proposta por Fung para a segunda dimensão “comunicação e decisão”, que procura responder a seguinte indagação: “como os participantes trocam informações e tomam decisões?”.

Figura 3: Comunicação e decisão.

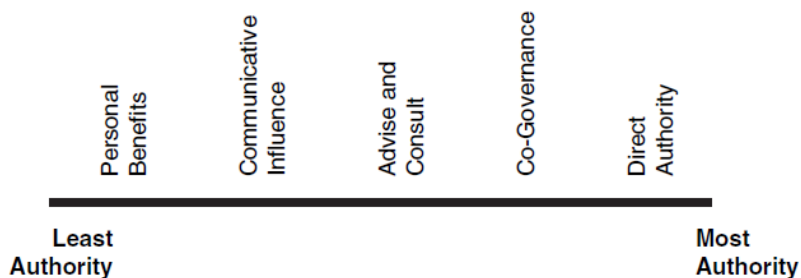


Fonte: Fung (2006, p. 68)

E, por último, a terceira dimensão “autoridade e poder”. *“In some venues, citizens who participate join in a kind of cogoverning partnership in which they join with officials to make plans and policies or to develop strategies for public action”* (FUNG, 2006, p. 69). “Em um nível mais elevado (embora não necessariamente mais desejável) de empoderamento, instâncias participativas ocasionalmente exercem autoridade diretamente sobre as decisões públicas ou recursos” (ROCHA, 2006, p. 3). Esses dois níveis de empoderamento, representados pela figura abaixo, procuram descrever a ligação entre discussões e política/ação pública. Essa figura é orientada pela seguinte

indagação: “qual a ligação entre as conclusões e opiniões, de um lado, e a política e a ação públicas, de outro?”.

Figura 4: Autoridade e poder.



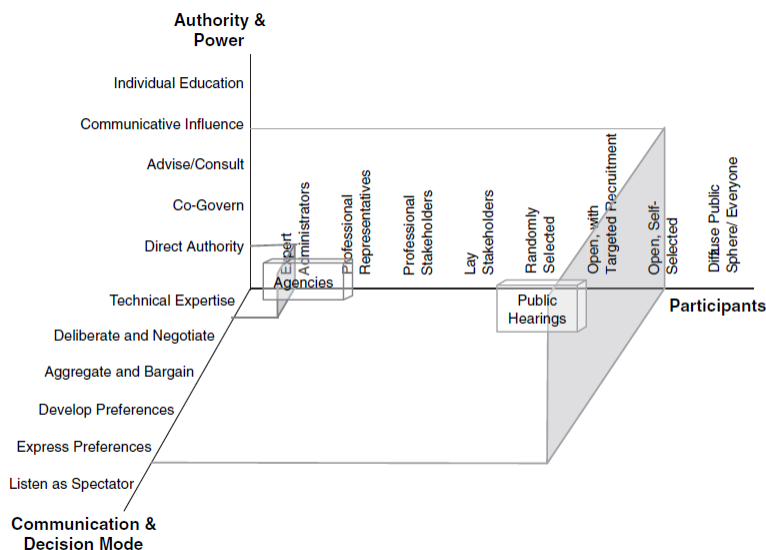
Fonte: Fung (2006, p. 70).

Por fim, Fung propõe a reunião dessas três dimensões – seleção dos participantes, modo de comunicação e extensão da influência – em um único referencial teórico, o cubo da democracia, que representa tridimensionalmente as escolhas do design institucional da política pública, de acordo com as quais os mecanismos de participação podem ser localizados e contrastados em relação à autoridade central (FUNG, 2006, p. 70).

Na agência pública típica, os especialistas utilizam seus conhecimentos técnicos para tomar decisões que eles estão autorizados a executar. Por sua vez, a audiência pública típica é aberta a todos os que desejam participar. Embora muitos na platéia ouçam somente para se educarem, poucos participantes expressam seus pontos de vista na esperança de que suas preferências sejam consideradas e, assim, que possam influenciar as deliberações dos tomadores de decisão. Esses dois

mecanismos se encontram em lados opostos no cubo da democracia em termos de quem participa, como eles se comunicam, e na extensão de sua influência sobre a ação pública (FUNG, 2006, p. 70).

Figura 5: Cubo da democracia.



Fonte: Fung (2006, p. 71).

Para ampliar a base teórica que servirá de suporte às análises que pretendo realizar, o próximo item tratará da questão da educação.

2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O Timor-Leste é um país em que a gestão educacional transformou-se em um verdadeiro desafio no período da independência (pós-2002) e não foram poucas as deficiências constatadas as quais deveriam ser enfrentadas a partir de ações do âmbito da educação. No

entanto, o caminho adotado foi um sistema centralizado, cujos resultados, preliminarmente parece não terem colaborado muito com a necessidade que se impôs ao país.

O sistema centralizado é um modelo de sistema político com práticas autoritárias, que não reconhece as interações das pessoas no processo de resolver as lacunas reais no ambiente organizacional. Isso é uma maneira de gestão da época do colonialismo, como afirmou Sá (2011). Em relação ao Brasil, Melo (2008) informa que:

Os traços predominantes do autoritarismo, seja em época colonial, em regime escravocrata, na fragilidade da República dos Marechais, no populismo ou na ditadura militar, forjaram heranças muito fortes na democracia conquistada à duras penas pela sociedade brasileira. O aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de fisiologismo e coronelismo ainda existentes no Brasil. (MELO, 2008, p. 243 apud SÁ, 2011, p. 75).

Conforme a afirmação de Melo (2008), neste momento em que se busca (re)construir um país declaradamente democrático, não é época para aplicar o modelo de gestão centralizado. Por isso, precisa modificar-se esse tipo de sistema de gestão, para responder às questões atuais na sociedade. Na verdade, seria necessário, pensando na transformação e reconstrução dos cidadãos, um tratamento, levando em conta conceitos diversos, a saber:

Um diálogo entre as teorizações de Santos (2000, 2003, 2005 e 2007), de Laclau e de Mouffe (2004 apud CÓSSIO et al, 2010), notadamente no tocante “aos conceitos de democracia num cenário contemporâneo, visa ao aprofundamento do conhecimento sobre gestão democrática, trazendo à tona a ideia de possibilidades emancipatórias, tendo como canal a construção de nova racionalidade não hegemônica”,

sob o risco de não se atingir o estágio de uma educação que se adeque ao seu tempo. Por isso, é mais do que necessário o exercício contínuo de participação efetiva dos membros de uma comunidade, exercício esse voltado para a emancipação da cidadania, almejando, na prática de um real progresso educacional, a implementação de um sistema de organização, como apresentou Ferreira:

Processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, as possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (FEREIRA, 1998, p. 79).

Conforme a afirmação de Ferreira (1998), para o futuro da inovação escolar é melhor aplicar a definição do termo como ‘gestão escolar de caráter inclusivo’, porque através de um sistema inclusivo está condicionada a participação das pessoas.

Ressoando as ideias de Ferreira, Santiago (2012) explicita que, no contexto da democracia, as pessoas “terão oportunidade de exercitar sua capacidade de sonhar e vislumbrar as condições de participação e construção de uma sociedade mais justa ao interagir com o conhecimento e a tecnologia, que nem sempre estão disponíveis nos contextos onde vivem” (SANTIAGO, 2012, p. 4). Retomando Freire, no processo da implementação dialógica de uma pedagogia crítica, “a nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre”, (FREIRE, 1992, p. 92).

No processo de diálogo, os sujeitos membros de uma comunidade têm a oportunidade de expressar os seus pontos de vista sobre certas situações. Isso tem sido importante tanto em sala de aula quanto na construção de políticas públicas e nos processos de gestão da educação. A transmissão dos saberes, como o conhecimento validado pela ciência como os saberes não validados oficialmente pelo discurso hegemônico, servem para abrir caminhos a uma consciência crítica. Entretanto, como nos alerta o autor, “a crítica requer o diálogo da

experiência vivida com a ciência elaborada, amparada numa racionalidade hermenêutica que busque a compreensão histórica das escolhas feitas no passado para as condições no presente” (SANTIAGO, 2012, p. 4).

Segundo Cattani (1997), a acolhida da palavra alheia, do pensamento divergente ou diverso,

Possibilitaria maior participação dos trabalhadores e maior capacidade de intervenção nos procedimentos administrativos. Além do que representa uma conquista, uma vez que amplia a intervenção dos trabalhadores na questão do poder, da autoridade [...e] representa uma brecha no sistema de poder já que amplia o espaço de participação. (CATTANI, 1997 apud SÁ, 2011, p. 77).

Esse paradigma que considera os sujeitos em interlocução ou interação horizontal vem sendo postulado por Freire em suas várias publicações assim como por Boaventura de Sousa Santos. Esse último contribuiu enormemente para a construção da proposta de diálogo Sul-Sul a partir de sua aula magna na abertura do ano letivo de 1986 da Universidade de Coimbra que culminou na publicação da obra “Um discurso sobre as ciências” em 1988. Deu prosseguimento às suas reflexões em obras como “Introdução a uma ciência pós-moderna” (1989) e, mais recentemente, com a obra “Epistemologias do Sul”, organizada por ele e por Maria Paula Meneses.

Partindo da crítica à vertente racionalista das ciências, Santos vai apontando os equívocos da assunção de uma verdade pautada na matematização do mundo e na perspectiva europeia de verdade. Apresenta sua crítica ao paradigma dominante para depois discorrer – a partir da declarada especulação já que se baseia em sinais emitidos pela crise desse paradigma - sobre o paradigma emergente. Esse está pautado sobre quatro teses: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. O deslocamento é dado com a inclusão do sujeito na

produção do conhecimento como também com a consideração dos diferentes contextos em que o conhecimento é produzido. Isso significa acolher os sujeitos com suas histórias, com suas emoções, com suas trajetórias e demandas. Esse pensamento de Boaventura de Sousa Santos se afina com as contribuições de Paulo Freire. E isso fica mais evidente na “Introdução” da obra “Epistemologias do Sul” (2010), em que Santos e Meneses assim se pronunciam: “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (2010, p. 15). E continuam:

Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Santos propõe, então, uma epistemologia do Sul. Segundo esse pensador, “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2010, p. 15). Assim como Freire, Santos toma o discurso dominante e o desloca. E não se estabelece no terreno da crítica ou da teoria: a partir do deslocamento, da crítica, elabora a construção de seu pensamento como uma forma de superação do que ele chama de abissal ao se referir ao pensamento moderno ocidental.

Para ele, o pensamento abissal é aquele que aparta, que separa, que exclui aquele produzido pelo poder eurocêntrico, caracterizado por uma centralidade marcada por práticas e discursos advindos da presunção de que os sujeitos da ciência eurocêntrica (incluídos aqui os países capitalistas desenvolvidos mesmo estando fora da Europa como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Japão) são os enunciadores da verdade e seus métodos de investigação são válidos, mesmo que se utilizem de homens e mulheres de países subdesenvolvidos para testes de fármacos, às vezes teratogênicos.

Inclui, ainda, a crítica ao colonialismo como a forma mais contundente de espoliação e exploração do homem pelo homem, remontando a exemplos como as teorias acerca da concepção de humanidade em relação a negros e a indígenas. Em palavras mais

diretas, Santos traz, no seu texto, para mostrar o pensamento abissal, as explicações dos humanistas que consideravam os selvagens como sub-humanos, portanto, não dotados de alma (*anima nullius*) (SANTOS, 2010, p. 37).

Outros dois pensadores que contribuíram para a descentralização do pensamento hegemônico ocidental moderno são Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004). A contribuição desses coloca em destaque o discurso como constituidor de subjetividades e o sujeito como constitutivamente plural, múltiplo e descentrado.

Para Laclau e Mouffe, as complexidades das relações sociais da atualidade abalam a crença num centro fixo constituidor das identidades. Por haver uma pluralidade de centros muitas outras identidades disputam o cenário político. Isso propicia um jogo que coloca em disputa o significado da realidade. Isso posto, é possível imaginar que as decisões governamentais, no caso específico desta pesquisa, as do Ministério da Educação do Timor-Leste, põem em circulação certos discursos que afetam os sujeitos. Esses discursos ou dados ou informações deverão ser levantados nesta pesquisa para que se avalie seu alcance. Mas, ao mesmo tempo, como há identidades várias disputando espaço na decisões políticas em solo leste-timorense, devem estar em circulação outros discursos que merecem ser acessados. Por isso a determinação de levantamento de dados a partir de entrevistas de atores educacionais para além dos funcionários da máquina administrativa.

Em vista do exposto, de acordo com as contribuições de pensadores como Santos (2010, 2010a, 2003), Laclau e Mouffe (2004), Cattani (1997) e Ferreira (2008), incluindo Freire (1983, 2006, 2006a), postos aqui em diálogo, é mais do que urgente estabelecer modelos de gestão pública da educação que levem em conta as singularidades dos membros da comunidade, de suas demandas em diálogo com as demandas do país. Esses modelos devem priorizar relações pedagógicas dialógicas entre professores e alunos e nas relações mais horizontais, o que deve acontecer entre os próprios alunos e entre professores, entre os pais desses alunos com a escola, entre a escola e a comunidade, querendo-se uma emancipação na educação escolar, não esquecendo a função maior:

A educação como fator de mudança social deve partir do reconhecimento do movimento dialético que liga casualmente a estrutura social e a consciência humana. Em um primeiro momento ocorre a aproximação da consciência com a realidade objeto de conhecimento. Em um segundo momento, produz-se uma ação intersubjetiva que parte da consciência real e possível, que pretende o seu esclarecimento como objeto explícito dessa ação e que constitui a medula da ação educacional. Em um terceiro momento, ocorre uma ação ou reação da consciência esclarecida sobre a estrutura social destinada a operar a sua mudança (GUTÉRREZ, 1988, p. 74).

E isso não se faz sem a vivência real e concreta da experiência partilhada interpares e sem o diálogo, sem a interlocução, que permite a escuta de avaliações e aspirações ou demandas advindas de todos os segmentos sociais.

Para esses autores, a educação, na verdade, é mudança que transforma o contexto através do processo de comunicação. Transformação que muda o que as pessoas aprendem, durante a comunicação, melhor ainda, durante a interlocução interpares, baseada na realidade. (GUTÉRREZ, 1988). Isso demonstra que o processo educação parte da realidade que acontece na intersubjetividade e objetiva-se na inovação da consciência. Esse processo necessita das três etapas acima (aproximação da consciência, ação intersubjetiva e ação ou relação da consciência esclarecida). Quando alguma dessas fases falha, o fator mudança social, que aqui está sendo referido como educação, não se produzirá.

2.4 QUADRO TEÓRICO

Neste tópico será apresentada de forma esquemática a estrutura da fundamentação teórica, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1. Estrutura da fundamentação teórica.

Estrutura de tópicos da fundamentação teórica	Objetivos aos quais cada tópico se relaciona	Autores que auxiliaram a compor este tópico.
2.1. Educação	<p>b. Descrever e analisar os processos de formação de recursos humanos na educação pública secundária do município de Dfí, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.</p> <p>c. Descrever e analisar a infraestrutura de serviços da educação pública de ensino secundário</p>	<p>CUNNINGHAM, F. W. Introdução à Educação. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.</p> <p>FREIRE, P. A educação na cidade, São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>_____ Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 80 a 86.</p> <p>_____ Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.</p> <p>São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>_____ Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</p> <p>SHIROMA, E. O; MORES, M.C.M; EVANGELITA, O. Política educacional, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.</p> <p>LINDINGSER, M.M. (Coord.). Políticas públicas de qualidade na</p>

	(escolas) no município de Díli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.	educação básica. Brasília: CONSED: UNICEF, 1996. p. 56. JOMTIEN, Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.
--	--	--

2.2. Política pública	<p>a. Descrever a atual política de educação pública secundária no município de Díli.</p> <p>b. Descrever e analisar os processos de formação de recursos humanos na educação pública secundária do município de Díli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.</p> <p>c. Descrever e analisar a infraestrutura de serviços da educação pública de ensino secundário</p>	<p>AGUILAR, M. B. R. Representações Sociais de alunos secundaristas do Timor-Leste quanto à dimensão escolar da Química. São Paulo, 2011. 184p. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. Universidade de São Paulo.</p> <p>ARENDT, H. O que é política. Trad. Reinaldo Guarany. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.</p> <p>CALDAS, R. W. <i>et al.</i> política pública: Conceitos e Práticas. Belo Horizonte, Sebrae/MG. 2008, p. 5. Disponível em: http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9AUBLICAS.pdf: Acesso em: 3 de dezembro de 2015.</p> <p>DYE R, Thomas. Understanding Public Policy. Ney Jersey: Pearson; Prienice Hall, 1992. P. 2.</p> <p>FREIRE, P. Política e Educação. SP – Villa das Letras, 2007.</p> <p>FUNG, Arschon. O cubo da democracia. <i>Varieties of Participation in Complex Governance</i>. <i>Public Administration Review</i>.</p> <p>GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem rede municipal de ensino de Florianópolis.</p> <p>HOGWOOD; GUN, Policy Analysis for the real world. Oxford</p>
-----------------------	--	--

	<p>(escolas) no município de DÍli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.</p>	<p>University Press, 1984.</p> <p>HOFLING, E.M. Estado e política (pública) sociais.</p> <p>HEIDEMANN, F. G; SALM, J. F. Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Brasília, 2009.</p> <p>KAPLAN, A; e LASSWELL H. Poder e sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979. P. 103.</p> <p>MAAR, L. W. O que é política. São Paulo: Brasiliense, 2006.</p> <p>SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez, p.11-24, 2003.</p> <p>SCHENINI, P.C. política Pública. Curitiba: instituto Federal do Paraná, 2012.</p> <p>SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.</p> <p>TIMOR-LESTE. Plano Estratégico de Desenvolvimento, 2011-2000. Díli. 2011.</p>
2.3. Gestão da Educação	<p>b. Descrever e analisar os processos de formação de recursos humanos na</p>	<p>FERREIRA, Naura. S.C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de</p>

	<p>educação pública secundária do município de Dili, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.</p> <p>c. Descrever e analisar a infraestrutura de serviços da educação pública de ensino secundário (escolas) no município de Dili, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão.</p>	<p>Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 92.</p> <p>GUTÉRREZ, F. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.</p> <p>CÓSSIO, M. F; HYPOLITO, A. M; LEITE, M. C. L; DALL'IGNA, M. A; Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. Disponível em; http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/File/19720/11491; Acesso em: 26-8-2014.</p> <p>SÁ, G. T. R. A gestão educação na contemporânea e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci. Campinas: Mercado das Letras, 2011.</p> <p>SANTIAGO, A.R.F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos, IX ANDEP Sul, 2012, p. 4.</p> <p>SANTOS, Boaventura; MENESES, M. P. (orgs). Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.</p>
--	---	---

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta as etapas metodológicas que serão utilizadas na realização desta pesquisa, buscando assegurar a execução dos objetivos e a compreensão da pesquisa proposta para se chegar ao resultado esperado. Para tanto, apresento as bases metodológicas a serem seguidas, iniciando com considerações mais gerais acerca da produção de conhecimento e de metodologia.

O conhecimento tem sua origem no aprendizado acumulado ao longo do tempo, como também nos espaços vividos, através de experiência, relacionamentos e das leituras em diferentes fontes. Já o conhecimento científico tem como origem os procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. A metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método do trabalho de pesquisa. A metodologia explica o tipo de pesquisa, o instrumento utilizado, o tempo previsto, a equipe de pesquisadores e a visão do trabalho, as formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou ou que se vai utilizar no trabalho de pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2000).

Segundo Oliveira (1999, p. 57), “método é uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, quer seja para explicá-lo”, essa atividade se dará necessariamente através do caminho da pesquisa científica. Entende-se, aqui, “por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualização de conhecimentos frente à realidade do mundo.” (MINAYO; DESLANDE; GOMES, 2013, p. 16).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa envolve a abordagem qualitativa, pautada nas lógicas indutiva e dedutiva, ou seja, a partir das respostas dadas nas entrevistas e questionários e das informações coletadas nos

diversos documentos oficiais acerca do tema, correlações interpretativas serão elaboradas em cotejamento com a base teórica selecionada.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso. Goode e Hatt (1968, p. 421) caracterizaram o estudo de caso como “uma método de olhar a realidade social” que utiliza um conjunto de técnicas de pesquisa usuais como a realização de entrevista, a observação não participante, ou que utiliza documentação pessoal e a coleta de história de vida.

Também Merriam (1988) se refere ao estudo de caso qualitativo como uma descrição (histórica e intensiva) de um fenômeno bem delimitado (um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social). Para ele os pesquisadores geralmente utilizam o estudo de caso quando desejam compreender uma situação em profundidade, enfatizando seu significado para os vários atores envolvidos.

3.2 TÉCNICAS DE AMOSTRAGEM

A unidade de análise deste trabalho terá foco nas escolas de ensino secundário no município de Díli e em documentos oficiais do Ministério da Educação que explicitem dados referentes à política de educação.

O universo de análise deste estudo considera como sujeitos de interesse da pesquisa os técnicos-administrativos do Ministério da Educação do município de Díli. Para a amostra, selecionei um total de 28 servidores técnicos-administrativos: cinco indivíduos do setor de educação pública secundária do município de Díli, sendo eles: o diretor do município, o chefe da seção cooperativa, o responsável da seção ESG (Ensino Secundário Geral) e ETV (Ensino Técnico Vocacional), o antigo chefe da seção de Recursos Humanos e um funcionário do mesmo departamento. Além disso, dois diretores das escolas secundárias, sendo eles: o diretor da Escola Secundária Pública 12 de Novembro e Escola Secundária Pública 28 de Novembro e sete professores da Escola Secundária Pública 12 de Novembro, seis pessoas responsáveis/pais dos estudantes, cinco estudantes da Escola Secundária Pública 12 de Novembro, com um professor da Universidade Nacional

do Timor-Leste (UNTL) e dois atores da sociedade (um membro da Rede de Mulheres e da Rede da Qualidade da Educação). Todos possuem atuação direta ou indireta associada com a gestão da educação leste-timorense e com as políticas públicas no setor de educação. Neste caso, selecionei os funcionários de educação que prestam atendimento ao setor de educação do município de Díli.

A técnica de amostragem utilizada neste estudo refere-se à amostra não probabilística ou intencional. Essa técnica foi utilizada por conta de fatores, tais como: a limitação de tempo e de orçamento, de acordo com o proposto por Arikunto (2010)⁶.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Observação não participante

A observação é a base de toda a pesquisa no campo social, utilizada em trabalho acadêmico de qualquer nível (RICHARDSON, 2012). Todo pesquisador trabalha com base em dados, pois os fatos sobre a realidade são obtidos por meio, por exemplo, da observação, muitas vezes com a ajuda de várias ferramentas durante o período do estudo. Assim, neste estudo, o pesquisador realizou a observação não participante como uma técnica de coleta de dados sobre a gestão pública que ocorre no setor de educação município de Díli. Neste tipo de observação, “o pesquisador participa de atividades no campo empírico, sem, no entanto, integrar-se como membro do grupo observado. Ou seja, o pesquisador age como um espectador, registrando sistematicamente os eventos observados” (BIROCHI, 2015, p. 104).

Kauark, Magalhães e Medeiros (2010, p. 63), confirmam: “a observação não participante é aquela em que o observador permanece fora da realidade a ser estudada. Seu papel é de espectador, não interferindo ou se envolvendo na situação”. Também para Cervo, Bervian e Silva (2007, p.31), a observação não participante ocorre

⁶ Tradução livre a partir do original do livro no idioma indonésio: “*prosedur penelitian: suatu pendekatan praktik*”.

“quando o observador deliberadamente se mantém na posição de observador e de espectador, evitando se envolver ou deixar-se envolver com objeto da observação”.

No processo de observação, Bogdan e Biklen (1982) estabelecem que o conteúdo da observação deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”, ou seja:

1. Descrição do sujeito. Sua aparência física seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspetos que distinguem os sujeitos devem ser também enfatizados.
2. Reconstrução de diálogos. As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. Na medida do possível devem se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.
3. Descrição de locais. O ambiente onde é feita a observação deve ser escrito. O uso de desenho ilustrando a disposição dos moveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, das matérias de classes podem também ser elementos importantes a serem registrados.
4. Descrição de eventos especiais. As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
5. Descrição das atividades. Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista relacionada com técnicas de observação não participante é caracterizada por perguntas apresentadas aos sujeitos da pesquisa. Essa técnica é conhecida como entrevistas semiestruturadas porque as diretrizes ou perguntas-guia podem permitir aos entrevistados discorrer sobre as informações a que têm acesso. Nas palavras de Chizzotti (1991. P. 57), “a entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las”.

Essa definição indica que a entrevista é uma das técnicas utilizadas para coletar informações sobre as diversas questões relacionadas ao fenômeno em estudo.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores (...) Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por aqui entendida como uma conversa a dois com propósito bem definido. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 2002, p.57).

Pode-se supor que, por meio da entrevista, o sujeito entrevistado será capaz de fornecer informações para o trabalho, porque, com a comunicação direta, pode-se obter um conjunto de fatos que possa dar contribuições para os problemas selecionados para a pesquisa.

As entrevistas permitem aprofundar a pesquisa em direção da exploração das experiências e dos conhecimentos sobre o tema, a fim de alcançar resultados que refletem as circunstâncias e condições reais no campo (LUDWIG, 2009). Costuma-se conceituá-la como uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas.

Para Richardson (2012, p.207), a entrevista é “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação com as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”.

Manzini (1990/1991, p. 154) também discorre sobre a questão no mesmo sentido dos autores anteriores: “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Minayo, Deslandes e Gomes (2013, P. 64) fazem coro com as proposições anteriores e acrescentam:

A técnica de entrevista semiestruturada é uma combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Durante longo tempo no processo de entrevista, para evitar limitação ou erro de captação o entrevistador, deve utilizar a gravação e anotação.

3.3.3 Os dados escritos

Nesta pesquisa, realizei o levantamento de dados relevantes e disponíveis nas agências que lidam com a questão da gestão pública pelo setor de educação, principalmente a Direção de Educação do município de Dfili. Guba e Lincoln (1981) apontam para a vantagem do uso de documentos, dizendo que uma fonte tão repleta de informação sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que

sejam os outros métodos de investigação escolhidos. Além disso, segundo Richardson (2012), os documentos escritos representam uma parte importante das fontes que podem fornecer as informações referentes a fenômenos sociais. Existe uma grande variedade de elementos que possuem valor documental para as ciências sociais, que se utilizam de fontes escritas no processo de coleta de dados. Por exemplo: jornais, revistas, obras científicas, documentos fotográficos, cinematográficos, fonográficos, videocassetes etc.

Baseado em Guba e Lincoln (1981) e Richardson (2012) sobre os dados escritos, pesquisei em Timor-Leste (Díli) por volta de Outubro em 2015, quando estive recolhendo os dados a partir das fontes dos documentos escritos que auxiliam neste trabalho, com objetivos buscar identificar as referências como bases legais das políticas públicas da educação secundária no METL, tanto da política pública de formação dos professores quanto política pública de infraestrutura no processo de reconstrução na área da educação do TL após a independência em 1999, especialmente no município da capital de Timor-Leste (Díli). Os documentos relacionados estão indicados no quadro abaixo.

Quadro 2: Os dados escritos.

Ano	Título	Autor/fonte	País/Instituição
2008	Lei Base da Educação n° 14/2008	Jornal da República	Timor-Leste
2013	Lei Organico do ME n° 06/2013	Jornal da República	Timor-Leste
2011	Decreto Lei n° 4/2011	Jornal da República	Timor-Leste
2015	Programa do VI governo	Presidência de Conselho	Timor-Leste

	Constitucional RDTL	Ministros	
2011	O Plano Estrategico de Desenvolvimento	Timor-Leste	Timor-Leste
2007	Resolução do Governo RDTL n° 3/2007	Jornal da República	Timor-Leste
2014	Os caminhos da elaboração do Plano de Investimento Distritais: o Planejamento de Desenvolvimrnto Integrado Distritais (PDID) ⁷	Ministério da Administração Estatal (MAE)/Comissão de Desenvolvimento Distritais	Timor-Leste
2002	Constituição da República Democratica de Timor-Leste	Timor-Leste	Timor-Leste

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

3.3.4 Seleção dos participantes

Neste trabalho, em relação à seleção dos participantes, baseei-me na proposta de Fung (2006) a respeito da participação direta de atores no processo de formulação de políticas públicas. Também Secchi serviu de fundamento pois, segundo ele, “a participação é um dos mais recorrentes nas análises dos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas” (SECCHI, 2014, p. 140). Neste contexto, as contribuições de Fung (2006) e Secchi (2014) foram

⁷ Tradução livre a partir do original do livro em idioma Tetum: “*Matadalan Elaborasaun Planu Dezenvolvimentu Investimentu Distritál (PDIDP)*”

utilizadas para definir quem participa e como participa no processo de elaboração da política pública de educação nacional do Timor-Leste (TL). Neste trabalho a classificação e gradação entre os estilos de participação no processo de formulação e avaliação da política pública de educação nacional do TL, especialmente no município de Díli, desde as mais inclusivas até as mais restritivas, baseou-se em Fung (2006), como ilustrado na Figura 2 no capítulo II da fundamentação teórica.

No processo de seleção dos participantes para recolher os dados pelo processamento de entrevistas, o pesquisador encontrou três instituições diferentes que foram categorizadas em cinco grupos de entrevistados que ofereceram as informações sobre políticas públicas de educação, tanto políticas públicas de formação dos professores, quanto política pública de infraestrutura durante o processo de pesquisa por volta de Outubro em 2015 no Timor-Leste (Díli).

O processo de seleção dos participantes entrevistados que estão na educação do município de Díli é indicado pelo dirigente do instituto referido. Ao mesmo tempo também aconteceu no processo de seleção dos participantes entrevistados na ESP 12 de Novembro, os entrevistados dos professores foram indicados pelo diretor e vice-diretor da escola e os entrevistados dos estudantes, indicados pelo professor da escola e pelo diretor da ESP 28 de Novembro. Nessa escola, escolhi o diretor como representante para coletar as informações. Em relação aos responsáveis pelos ou pais dos estudantes, o pesquisador abordou os estudantes e pediu a indicação de alguns responsáveis pelos ou pais dos estudantes que estariam disponíveis para dar as informações. Foi também entrevistado um professor da Universidade Nacional do Timor-Leste (UNTL) e dois representantes da sociedade civil (um membro da Rede Mulheres e um membro da Rede Qualidade da Educação). Todos eles ficaram disponíveis e voluntariamente deram as informações. As três instituições com cinco grupos de entrevistados estão listados no quadro abaixo.

Quadro 3: seleção dos participantes.

No .	Instituto/pessoal	Frequências dos entrevistados	Cargos	Data da entrevista	Tempo de entrevista
1	Educação do município de Dília	5 pessoas; gestores (4) e funcionário (1).	Gestor	7/10/2015	47 minutos
			Gestor	8/10/2015	31 minutos
			Gestor	9/10/2015	27 minutos
			Gestor	19/10/2015	26 minutos
			Funcionário	20/10/2015	34 minutos
2	ESP 12 de Novembro e ESP 28 de Novembro	14 pessoas; gestores (2), professores (7) e estudantes (5).	Gestor	16 e 19/10/2015	48 minutos
			Gestor	21/10/2015	46 minutos
			Professor	15/10/2015	42 minutos
			Professor	15/10/2015	41 minutos
			Professor	16/10/2015	44 minutos
			Professor	16/10/2015	42 minutos
			Professor	20/10/2015	37

					minutos
			Professor	17/10/2015	43 minutos
			Professor	23/10/2015	41 minutos
			Estudante	14/10/2015	19 minuto
			Estudante	14/10/2015	22 minuto
			Estudante	14/10/2015	23 minuto
			Estudante	14/10/2015	21 minuto
			Estudante	14/10/2015	20 minuto
3	Responsáveis pelos/pais dos estudantes da ESP 12 de Novembro	6 pessoas; responsáveis (5) e os pais (1).	Responsável	14/10/2015	28 minuto
			Pai	15/10/2015	36 minuto
			Responsável	18/10/2015	29 minuto
			Responsável	21/10/2015	27 minuto
			Responsável	24/10/2015	36 minuto
			Responsável	26/10/2015	25

			1		minutos
4	Professor UNTL e representante da sociedade civil	3 pessoas; professor da UNTL (1) e representante s sociedade sivil (2).	Professor UNTL	26/10/2015	44 minutos
			Membro de sociedade civil	26/10/2015	34 minutos
			Membro de Sociedade civil	27/10/2015	45 minutos
Total		28 pessoas			

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Analisar e interpretar os dados, segundo Beuren (2014, p.136), “significa trabalhar com todo o material obtido durante o processo de investigação, ou seja, com os resultados de observações, as transcrições de entrevistas, as informações dos documentos e outros dados disponíveis”.

Além disso, ainda, o mesmo autor enfatiza que:

O processo de análise de dados deve ocorrer de forma sistematizada. Inicialmente, é recomendável que o pesquisador encontre meios de organizar o material coletado durante a pesquisa e a posteriori analise-os com maior profundidade à luz das teorias da metodologia científica. E [...] na fase de interpretação dos dados, deverá haver uma correlação dos dados coletados com a base teórica que sustentou a pesquisa. (BEUREN, 2014, p. 136).

Na análise de dados, Gil (1994, p.166) afirma que o objetivo é “organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação.”

Na fase de interpretação dos dados, deverá haver uma correlação dos dados coletados com a base teórica que sustenta a pesquisa (BEUREN, 2014, p.136). Gil (1994, p. 166) reforça que “a interpretação de dados tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros anteriormente obtidos”.

Além disso, na fase da análise, o pesquisador concentra seu trabalho por ambiente de melhor entendimento. Ao analisar as políticas públicas, Secchi (2014, p. 24.) nos traz que “uma categoria analítica é um subconjunto de um sistema classificatório usado para identificar as variações em quantidade e qualidade”.

Nesta pesquisa analiso o processo de elaboração da política pública no METL no contexto política pública de formação de professores e infraestrutura da educação pelas três dimensões, de acordo Fung (2006), ou categorias de análise, como mencionei no segundo capítulo da fundamentação teórica, de modo a atender aos objetivos específicos desta pesquisa: a) seleção dos participantes; b) comunicação e decisão; c) autoridade e poder de decisão.

Essas categorias de análise baseadas em Fung (2006) serão expostas no próximo capítulo.

4. ANALISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

As análises e interpretação dos dados coletados foram reunidas em três categorias de análise específicas, de acordo com Fung (2006) e Secchi (2014), de modo a atender aos objetivos específicos desta pesquisa: a) seleção dos participantes; b) comunicação e decisão; c) autoridade e poder. Em seguida serão tratadas cada uma dessas três categorias de análise.

4.1 RECURSOS HUMANOS

Nesta seção apresento os resultados das entrevistas a respeito do processo de elaboração da política pública na esfera da educação referente à formação dos professores, especialmente na escola secundária pública no município de Díli.

4.1.1 Seleção dos participantes

Apresento a seguir as respostas dos gestores e do funcionário da educação do município de Díli, em relação à seleção dos participantes no processo elaboração de uma política pública de recursos humanos, auxiliado pela proposta de Fung (2006) sobre as três dimensões, como mencionei nos capítulos 2 e 3.

Os gestores entrevistados evidenciaram a reduzida participação dos atores no processo de construção da política pública de formação dos professores do Timor-Leste. Tal competência é atribuída aos gestores de educação do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação (INFORDEPE), em um processo centralizado desde o seu início, por meio da promulgação e implantação da Lei de Base da Educação (LBE) nº 14/2008, pelo Parlamento Nacional do Timor-Leste (2008). Até hoje, o processo de construção da política pública de Educação é do domínio do INFORDEPE/Ministério da

Educação, com equipe escolhida pelos dirigentes do referido instituto como assessores jurídicos oriundos de Portugal e do Brasil, de uma maneira fechada e centralizada pelos gestores do INFORDEPE/ME, sem o envolvimento da maioria das pessoas e dos gestores da direção de educação do município de Díli. Essa centralização dificulta o processo de empoderamento e autonomia do município visando a resolver os problemas que se relacionam com as questões de recursos humanos e de infraestrutura nas Escolas Secundárias Públicas (ESP). Isso, segundo G1⁸, que afirmou:

A seleção dos participantes no processo de construção de uma política pública de formação dos professores é constituída pelos gestores do INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação) e equipe jurídica internacional selecionados pelo Ministério da Educação (ME). Nesse processo não existe uma grande participação das pessoas no processo de elaboração da política pública com os gestores do município. Nesta questão, a educação municipal até hoje ainda não tem a autonomia de política pública. Por isso, em geral, é dependente da política pública de educação nacional/INFORDEPE.

Além disso registrei a resposta de um funcionário de educação do município de Díli que respondeu, baseado em suas experiências e observações, que a direção de educação do município passou por várias mudanças na designação desse sistema. Anteriormente o sistema era designado como educação distrital e, posteriormente, como educação regional, até ser transformado no sistema atual, designado como educação municipal.

O sistema de seleção dos participantes da política pública de formação de professores no município da capital do TL é um sistema centralizado e fechado sem contar com as opiniões dos funcionários da

⁸ Os códigos G1, G2, G3, etc., foram utilizados para identificar os gestores da educação do município e gestores da ESP da capital do TL.

direção de Recursos Humanos (RH). A direção de RH da educação municipal trabalha de acordo com o plano e a decisão da política pública estabelecida pelos gestores de educação do INFORDEPE, segundo F⁹, que declarou:

Baseada na experiência e observação, o sistema de educação distrital até transformou a educação municipal de Díli. O processo de construção de uma política pública de formação dos professores é centralizado pelos gestores de educação como o diretor de educação do município, com equipe jurídica internacional e com gestores de educação do INFORDEPE. A direção de RH (Recursos Humano) de educação municipal só trabalha pela decisão dos gestores/do INFORDEPE.

Nessa perspectiva, não há espaço para contribuições ou chances de desenvolvimento do pensamento acerca de uma elaboração democrática da política pública, posição corroborada por Heidemann e Salm (2009) sobre a política do governo ser uma parte da política pública construída pelas diversas opiniões de seus participantes. Nesse caso, podendo contar tanto com a colaboração de participantes de diferentes níveis da burocracia pública, assim como com atores que contribuem para o tratamento adequado dos bens públicos. Heidemann e Salm explicitam que “a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isso é, a promover políticas públicas”. (HEIDEMANN e SALM, 2009, p. 31).

Os resultados das entrevistas com os diretores da ESP 12 de Novembro e 28 de Novembro e dos professores da ESP 12 de Novembro indicam a comunhão das mesmas opiniões dos gestores, a respeito da elaboração da política pública de educação e da seleção dos

⁹ O código F foi utilizado para identificar o funcionário da educação do município de Díli.

participantes, no processo de construção de uma política pública de formação dos professores pelo INFORDEPE. Segundo eles, esse é um processo de domínio exclusivo da equipe do instituto sem abranger o pessoal da educação, diretores e professores das Escola Secundária Públicas, como segundo gestor ESP 12 de Novembro afirmou “A seleção é representada pela maioria dos gestores do INFORDEPE e equipe especial ministerial formada pelos especialistas de Portugal e do Brasil; também conta com a mínima participação dos diretores municipais e diretores das escolas, (G1, 2015)”.

Ainda em relação a isso, os entrevistados apontaram para a necessidade de uma política pública inclusiva, para que o Ministério da Educação alcance uma boa política pública de formação dos professores para as crianças e adultos no território do TL: devem-se envolver mais organizações, principalmente da área de educação para que a política pública seja inclusiva. A participação do Ministério da Educação do Timor-Leste (METL), com o fim de definir e elaborar uma política pública de educação, ainda que esteja previsto na lei básica de educação n° 14/2008 (seção I, no âmbito de princípios gerais, no artigo 1, terceira e quarta alíneas e seção II no artigo 4° sobre política pública de educação, na primeira alínea), na prática, atribui toda a responsabilidade ao INFORDEPE. Até mesmo o VI governo constitucional (2015) afirmou que para se chegar à boa qualidade educacional no TL, necessita-se, efetivamente, de transparência e envolvimento das diversas instituições, tanto do Estado e da sociedade civil, no processo de construção de uma política pública de educação. Porque a construção do Estado e da nação são de responsabilidade coletiva, tanto das organizações do Estado, das instituições privadas e da sociedade civil.

E pode-se observar por meio das opiniões manifestadas pelos estudantes da Escola Secundária Pública 12 de Novembro, que a prática de construção de uma política pública de formação de professores, tanto em nível nacional quanto internamente à escola, se dá de forma restrita, com a participação de lideranças do topo da hierarquia burocrática, representada por funcionários do Estado. Tal restrição, em realidade, não considera a participação dos estudantes, segundo E3¹⁰ demonstrou;

¹⁰ Os códigos E1, E2, E3 etc., foram utilizados para identificar os entudantes da ESP 12 de Novembro.

Os atores que participaram no processo de elaboração da política pública de educação nacional são as lideranças do alto escalão do governo. E a política pública interna da escola foi produzida pela estrutura da escola, por sua liderança e pelo conselho dos professores e funcionários públicos sem envolvimento com os estudantes.

Na opinião dos estudantes isso é um aspecto negativo, porque o governo ainda não se abriu verdadeiramente à participação dos estudantes para formular uma política pública de formação dos professores. Esse assunto está ligado diretamente ao objetivo de construção de uma política pública de educação nacional, consagrada na Lei de Base da Educação Nacional:

1. A política educativa prossegue objetivos nacionais permanentes, pressupondo uma elaboração e uma concretização transparente e consistente,
2. A política educativa visa orientar o sistema de educação e de ensino por forma a responder às necessidades das sociedades timorense, em resultado de uma análise quantitativa e qualitativa com vista ao desenvolvimento global, pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livre, responsáveis e autônomos,
3. A política educativa é da responsabilidade do Governo, no resfeito pela Constituição da República e da presente lei,
4. A concretização da política educativa implica a plena participação das comunidades locais, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade através da descentralização

de competências nas administrações locais e a autonomia das escolas,

5. A eficiência da política educativa e a sua eficácia estão sujeitas a avaliação regular e pública, nos termos da presente lei e demais legislação complementar. (TIMOR-LESTE, 2008, p. 2642).

Na realidade os estudantes ainda não participam no processo de formulação e avaliação das políticas públicas de educação, tanto em nível individual, quanto por intermédio de seus representantes. Isto ocorre tanto nacionalmente, quanto internamente à própria Escola Secundária Pública 12 de Novembro. Sugere-se, nesse sentido, uma reavaliação profunda no sistema de participação dos estudantes, tendo em vista incorporar ações inclusivas que possam refletir as opiniões dos vários públicos no processo de construção da política pública de educação, para que possam melhor representar as opiniões e interesses dos diversos atores relacionados ao bem público.

Ainda referente ao mesmo contexto, os entrevistados (responsáveis ou os pais dos estudantes) se pronunciaram sobre a seleção dos participantes na construção de uma política pública de formação de docentes, programada pelo governo RDTL a cada período do ano letivo educacional para a melhoria da qualidade dos professores na ESP 12 de Novembro. Em geral, é um processo fechado, sem conhecimento dos responsáveis/pais dos estudantes. Essa política pública foi adotada pelo governo e reproduzida na estrutura da escola. A avaliação realizada é resultado das ações do contexto de pós-independência do TL em 2002 até em 2015. Na ESP 12 de Novembro, não existe um canal legalmente constituído ou conselho dos pais, para aproximar as aspirações dos pais da estrutura da escola, segundo Pa2¹¹ apontou;

A política pública de educação nacional sobre a formação dos professores na ESP 12 de Novembro é elaborada pela maioria das lideranças e de membros do alto escalão, escolhido pelo

¹¹ O código Pa2 foi utilizado para identificar os pais dos estudantes da ESP 12 de Novembro.

poder central do ME, como linha de coordenação de educação central (diretor do município, diretores das escolas e diretores no Ministério da Educação central), sem participação pública. Isso é um sistema que dificulta a boa decisão para produzir uma boa solução de uma política pública de formação dos professores. O governo precisa remodelar o sistema, criar o conselho de pais na instituição do governo (escola) como um canal legal para compilar diversas opiniões públicas. Não é só a opinião dos gestores e funcionários do Estado que vale...

Essa característica é resultado de um estilo de política pública que dificulta ou não contribui para a implantação de boas práticas públicas de participação (responsáveis/pais de alunos) para produzir novas decisões que poderiam contribuir para a melhoria na qualidade da política pública de formação dos professores na Escola Secundária Pública 12 de Novembro. Neste sentido, as práticas públicas que definem as políticas de educação do Estado, implementadas pelo Ministério da Educação, precisam ser repensadas e remodeladas de forma a abraçar uma maior amplitude e diversidade de opiniões.

Ainda em referência ao modo de seleção dos participantes no processo de construção de uma política de formação dos professores, pelas observações do professor da UNTL – P UNTL¹² - e membros da sociedade civil é um processo fechado. Em geral, a política foi elaborada pelo poder centralizado dos gestores, funcionários públicos de alto escalão da educação do INFORDEPE e assessores jurídicos internacionais de língua portuguesa (especialistas do Brasil e de Portugal), sem incluir as opiniões públicas. Segundo P UNTL apontou;

Os atores que participaram no processo de elaboração de uma política pública foram os diretores dos municípios, diretores de educação nacional com equipe de parceiros internacionais (professores brasileiros e de Portugal). Os atores

¹² O código P UNTL foi utilizado para identificar o professor da UNTL.

foram simplesmente indicados como liderança da linha de coordenação de trabalho afinado com o ME. Isso é uma verdade como mesma prática na época do sistema de política dos colonializadores portugueses por meio de dominação pelos grupos ou membros da alta hierarquia ou alto escalão dos colonizadores, que dificulta a criação de diversos canais das instituições para demonstrarem as suas liberdades às opiniões baseadas na realidade das exigências locais para alavancar a qualidade da educação do TL, tal qual a visão de Paulo Freire.

Além disso, pela opinião de representantes da sociedade civil (2015), o processo de construção da política pública de educação, em geral, é centralizada no ME, e precisa se transformar em sistema inclusivo, não é só um processo feito pelos grupos fechados dos dirigentes do Ministério da Educação, segundo SC1¹³ (2015) apontou: “A seleção dos participantes na elaboração de uma política pública de educação nacional foi feita pelas lideranças do alto escalão do governo com equipe jurídica internacional de língua portuguesa (Brasil e Portugal)”.

Em verdade, tendo em vista o sistema centralizado determinado pelo grupo de gestores do alto escalão do Ministério da Educação, observei que essa centralização prejudica o futuro do desenvolvimento da educação de qualidade dos timorenses, como está consagrada na Lei de Base da educação n° 14/2008 capítulo I seção II, no artigo 5, que trata dos objetivos fundamentais da educação;

- a) Contribuir para a realização pessoal e comunitária do indivíduo, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu caráter, preparando-o para uma reflexão conciente sobre os valores éticos, cívicos, espiritual e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;
- b) Assegurar a formação, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais das crianças e dos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e esforço da cidadania, bem como para a prática e a

¹³ Os códigos SC1 e SC2 foram utilizados para identificar os membros de sociedade civil.

aprendizagem da utilização criativa dos seus tempo livres;

c) Assegurar a igualdade de oportunidades para o ambos do sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

d) Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacional e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultura de povo timorense, da crescente independência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe, com base numa sólida formação geral, uma formação específica que lhe permita, com competências na área da sociedade do conhecimento e com iniciativa, ocupar um justo lugar na vida ativa, prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidade e vocação;

f) Descentralizar, deconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades locais, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficiente;

g) Contribuir para a correção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todos os território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura da ciência e da tecnologia;

h) Assegurar o serviço público de educação e de ensino, através de uma rede de ofertas da administração central e local, bem como das entidades particulares e cooperativas, que garanta

integralmente as necessidades de toda a população;

i) Assegurar a organização e funcionamento das escolas, públicas, particulares e cooperativas de forma a promover o desenvolvimento de projectos educativos próprios, no respeito pelas orientações curriculares de âmbito nacional, e padrões crecentes de autonomia de funcionamento, mediante a responsabilização pela prossecução de objetivos pedagógicos e administrativos, com sujeição à avaliação públicas dos resultados e mediante um financiamento público assente em critérios objetivos, transparentes e justos que incentivem as boas práticas de funcionamento;

j) Assegurar a liberdade de escolhas da escola a frequentar;

k) Contribuir para o desenvolvimento do espírito e práticas democráticos, adoptando processos participativos na definição da política educativa e modelos de administração e gestão da escola que assegurem a participação e a responsabilização adequadas da administração central e local, das entidades titulares dos estabelecimentos de educação e de ensino, dos professores e dos alunos, dos pais e das comunidades locais, com vista particularmente à promoção dos resultados das aprendizagem;

l) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o ensino por razões de valorização profissional ou cultural, devidas, nomeadamente a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento, decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos [...] (Timor-Leste, 2008, p. 2642 e 2643).

Ainda em relação ao mesmo tema, referente à seleção dos participantes no contexto de construção da política pública de formação dos professores, os entrevistados apontaram unanimemente o pensamento de Paulo Freire como possível norteador para a elaboração de uma política pública de educação que poderia ser implementada na educação leste-timorense. Tendo em vista que Freire (2006) destacou

que, para se chegar a uma educação democrática e de qualidade é necessário fortalecer as práticas e os espaços entre os diversos atores sociais visando a uma ação política direcionada para a emancipação social.

No entanto, isso exigiria a criação de canais de efetiva participação pública; ou seja, espaços nos quais a participação dos cidadãos pudesse ocorrer livremente no jogo democrático, sem que a política pública excluísse parte dos atores da sociedade que compõe esse processo. Freire (1996) destacou a importância da política democrática na educação dos países pobres e apontou a qualidade da educação como uma força de mudança nas relações sociais. Porque, como apontou Freire a educação não é:

... neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996, p. 99).

Tal prática, analisei a partir de Fung (2006), categoriza-se como os “*elected representatives*” pela liderança ou equipe nacional (INFORDEPE). Além disso, o processo de inclusão de grupos denominados como “*professional stakeholders*” se deu com a indicação dos gestores do município, gestores da Escola Secundária e representantes da sociedade civil. A participação deles ocorreu somente para legitimar o plano de educação, pois a decisão já veio pronta pelo poder central (INFORDEPE). Esse processo restritivo de participação pública torna-se mais bem evidenciado com a denominação “*minipublics*” proposta por Fung (2006). Ou seja, esse é um processo que não está aberto à “*diffuse public sphere*”. Para Secchi, isso se caracteriza como uma política pública menos participativa (2014, p.140).

4.1.2 Comunicação e decisão

Para introduzir a análise acerca da política pública de educação no TL, discutirei como os participantes interagem dentro de um espaço de discussão pública ou decisão. Nesta seção utilizarei a dimensão “comunicação e decisão” com base no fundamento de Fung (2006, p.2) em que a “participação presume implicitamente algum ideal deliberativo: participantes se envolvem diretamente uns com os outros como iguais que pensam conjuntamente sobre problemas públicos”. A Figura 3, na fundamentação teórica representada anteriormente, expressa o *continuum* proposto por Fung (2006).

Os atores envolvidos no processo de comunicação e decisão de uma política pública de formação dos professores e de infraestrutura escolar contribuem com opiniões e ideias para uma decisão coletiva compartilhada e ampliada, refletindo, neste sentido, com o pensamento de Paulo Freire (2005).

Conforme relato, tendo por base a Lei de Base da Educação, o processo de comunicação e de decisão da política pública de educação é de estrita responsabilidade do INFORDEPE, como consta na Lei de Base de Educação nº 14/2008 aprovado pelo Parlamento Nacional do Timor-Leste. A Lei Orgânica de Educação nº 4/2011, de 26 de Janeiro, baseada no Decreto-Lei 22/2010, de 9 de Dezembro, no seu artigo 8º, menciona o processo de criação do INFORDEPE, conferindo-lhe autonomia administrativa conforme segue:

A criação do Instituto Nacional de Formação do Docente e Profissionais da Educação (INFORDEPE) enquanto estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo.

Neste pressuposto, cumpre ao Governo regular os termos da criação, organização e funcionamento do referido instituto, em coordenação com as demais entidades ou serviços do Ministério da Educação e do sistema Educativo, designadamente o serviços com competências próprias nas áreas do desenvolvimento e implementação curricular, da gestão dos recursos

humanos da Educação, de administração e gestão escolar, bem como da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Acadêmica.

Pretende o IV Governo Constitucional dotar o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação dos mecanismos necessários para responder ao enorme desafio de requalificação dos Docentes em exercício da funções, como determina o Estatuto da Carreira Docente, de promover a Investigação necessária às melhores práticas na óptica de formação de Docente, de desenvolver os currículos de todas as modalidades de formação e de garantir capacidade e eficiência na prestação dos seus serviços em todo o território nacional, para a prossecução da qualificação do sistema de Educação e Ensino como pressuposto do sucesso escolar dos alunos. (TIMOR-LESTE, 2011, P. 4561 e 4562).

Com base na Lei Orgânica de Educação nº 4/2011 do Timor-Leste, os gestores de educação municipal apontaram que o objetivo de construção do INFORDEPE está claro: é para requalificar os docentes depois do processo de invasão do país pela Indonésia no ano 1999 e do pós-governo transitório instituído pela ONU no ano de 2002. Para se chegar a esse objetivo de requalificação dos docentes pelo INFORDEPE, é necessário compreender o processo de comunicação e decisão a respeito da construção de uma política pública orientada para poder responder às exigências do desenvolvimento da educação timorense. Para tanto, é preciso identificar como ocorreu plano e a decisão de preparação e formação dos docentes para a continuação do processo de desenvolvimento profissional.

Em referência a esta questão da comunicação e decisão, analisei os resultados das entrevistas e constatei que a comunicação do plano e a decisão da política pública de formação de professores esteve restrita aos altos funcionários do governo, sem interferência direta de outros participantes interessados, de forma a não ampliar o processo participativo dos gestores/funcionários do município de Díli, para além do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação (INFORDEPE), constituído por assessores estrangeiros

escolhidos. Nesse processo não foi incluída a opinião pública nacional do Timor-Leste. Apesar dos gestores e do funcionário não terem se envolvido no processo de construção do plano a decisão de política pública da educação, eles participam dos encontros e seminários. Só têm a oportunidade para transformar as ideias ou opiniões privada/pessoal. No entanto, tal participação nessas reuniões só serviram para legitimar os planos e as decisões definidas previamente pelo INFORDEPE, do Ministério da Educação do Timor-Leste.

A participação dos gestores no processo de comunicação do plano e a decisão referente à formação de professores esteve restrita ao relato realizado pelos atores locais a respeito da situação da educação local, complementado por sugestões baseadas em suas vivências. Esses relatos visavam apenas informar os tomadores de decisão do alto escalão burocrático sobre a realização de práticas pedagógicas em nível local, independentemente do plano e da decisão. No entanto, a tomada de decisão sobre as diretrizes do plano de formação de professores manteve-se exclusivamente na competência do INFORDEPE/ME, sem incorporar as práticas realizadas localmente. Observei que a educação do município se resume só a uma breve expressão: “município ou estruturas de serviços centralizados”. Em verdade, até este momento, ainda não existe a base legal para traçar o plano e tomar a decisão para se produzir uma política pública que irá responder às necessidade de educação municipal, tanto Escola Básica (EB) até o nível da ESP e da ETV. Por isso, a direção da educação município só dependente de plano e da decisão da política pública do INFORDEPE/ME, segundo G2 justificou;

A maioria dos gestores de educação do município só ajudou a passar as informações baseadas nas orientação do INFORDEPE, mas as decisões de uma política pública de formação dos professores é de competência máxima dos gestores do INFORDEPE. Por isso a direção do município só é dependente das decisões da política pública de formação dos professores do INFORDEPE para responder às exigências e lacunas dos recursos humanos na educação secundária no município de Díli.

Além disso, o funcionário da direção dos recursos humanos da educação do município informou o mesmo modo de elaboração dessa política pública de formação de recursos humanos tanto da educação nacional quanto no município, cuja prática ou domínio é feita somente pelo dirigente de educação e pelos membros do alto escalão sem dar espaços ao envolvimento dos funcionários no processo de elaboração do plano e da decisão na educação do município de Díli, segundo F afirmou;

O processo de elaboração da política pública de formação dos recursos humanos, em geral o funcionário de educação do município ainda não tem a oportunidade para participar no processo, no plano e decisão dessa política pública, no nível nacional e municipal. A direção de Recursos Humanos (RH) municipal só implanta a decisão feita pelo INFORDEPE.

Além das respostas dos dirigentes e do funcionário no município de Díli, os dirigentes da ESP 12 de Novembro e ESP 28 de Novembro reforçaram a afirmação que o plano de educação nacional houve influência mínima dos participantes através dos encontros e seminários em nível nacional. Em outras palavras, a decisão a respeito da política pública de formação dos professores, alegam os dirigentes e professores ESP 12 de Novembro, advém exclusivamente das orientações do alto escalão nacional. G1 assim se expressou:

A influência de participação dos gestores foi mínima na ESP. A participação só ocorreu no processo de realização de seminários e encontros para apresentação do plano de formação dos professores. Mas ainda não existe discussão e negociação no processo de decisão. Isto é uma competência dos gestores de educação do INFORDEPE.

Apesar de os gestores e professores terem realizado críticas e propostas para alterações nesse sistema, o processo manteve-se inalterado. Isso também está evidenciado no relato dos professores da

escola secundária, em que o processo de decisão da política pública de formação dos professores é um sistema fechado e centralizado, restrito aos gestores nacionais e especialistas internacionais de língua portuguesa (Brasil e Portugal). A direção de educação do INFORDEPE ainda não possibilitou a participação de professores no processo de deliberação e negociação da para a elaboração dessa política pública, visando a garantir um futuro de qualidade aos professores. Por isso sugerem que os representantes do METL (Ministério da Educação do Timor-Leste), que elaboraram o plano e decisão da política pública de formação de professores, reúnam diversas opiniões pelo processo do diálogo, para que a decisão seja coletivamente construída no processo de elaboração do plano de educação nacional, de forma a proporcionar um futuro de qualidade aos professores e aos estudantes. P1¹⁴ assim ilustrou:

Ainda não existe envolvimento público (dos professores) na ESP. A maioria dos professores só acotou a decisão do INFORDEPE. A educação central não deu a oportunidade para os atores de base (dos professores), pelo diálogo, construírem suas preferências no processo de elaboração de planos e decisões da política pública de educação. Por isso, às vezes existem decisões que não respondem às demandas dos professores. Em verdade, sugerimos uma transformação atual do sistema que é fechado e *top down* para um sistema baseado no diálogo e que seja inclusivo para encontrar boa decisão que responda às demandas de qualidade dos professores.

Nesse sentido, no contexto de comunicação e de decisão de elaboração da política pública de educação percebo que a ação centralizada dos gestores do alto escalão do governo no METL deve ser superada, pois, segundo Freire (2005, p. 58), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Na “pedagogia do oprimido”, afirma Freire (2005) que, para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo. Neste sentido, para que o alto escalão burocrático, responsável pela elaboração

¹⁴ Os códigos P1, P2, P3, etc., foram utilizados para identificar os entrevistados dos professores da ESP 12 de Novembro no município de Díli.

dos planos de educação, possa legitimar as suas decisões democraticamente, é necessário conquistar a confiança dos atores que compõem esse processo (diretores das escolas e professores/sociedades em geral) por meio do diálogo. O plano de formação de professores necessita ser empoderado por esses atores, para que eles próprios assumam a posição de protagonistas (sujeitos) desse processo, aberto à participação e com a liberdade de apoiar e criticar os planos e decisões superiores; comunicando, assim, conjuntamente, os problemas e desafios públicos enfrentados na área de educação. A transformação desse processo, contemplado por um sistema inclusivo baseado no diálogo, deve possibilitar o livre fluxo de opiniões, visando a selecionar as boas experiências vivenciadas pelos diversos atores, com o objetivo de contribuir para a elaboração de uma política pública de formação de recursos humanos no METL, e para colaborar no fortalecimento das ações democráticas e inclusivas da nação.

Semelhantemente ao posicionamento apresentado pelos professores, as respostas dos estudantes evidenciaram a falta de suas influências no processo de decisão da política pública de formação dos professores implantado na ESP. Em geral, desde o início de sua implantação até 2015, todos os planos e decisões dessa política pública estiveram centralizadas e encerradas entre os tomadores de decisão/dirigentes e funcionários públicos do Ministério da Educação. E3 comentou como segue:

Existe o mínimo grau de influência dos estudantes no processo de tomada de decisão da política pública de formação dos professores. Porque ainda não existe influência dos estudantes sobre essa política pública. Isso é um processo fechado pelos gestores de educação nacional. Esse fato é um obstáculo aos estudantes, que ficam impossibilitados de demonstrar as dificuldades que eles estão enfrentando durante o período de aprendizagem.

Com relação a essa questão, o entrevistado E3 destacou a realidade vivida ao longo do período de sua aprendizagem, na qual não há canais de participação para que os estudantes possam relatar e

influenciar os processos decisórios relacionados às política pública de educação, apesar da existência do conselho dos estudantes. Segundo Secchi (2014), “o estilo de política pública é um jeito de fazer as coisas ou uma tática de condução de um processo [...], método de tomada de decisão, método de avaliação das políticas públicas, método de coordenação de ações, método de resolução de conflitos etc.” (SECCHI, 2014, p. 135). Como está sendo levado a efeito na educação municipal de Díli, a elaboração da política pública sobre a formação dos professores se define por um estilo centralizado, pela única instituição do Ministério da Educação ou pelos dirigentes e funcionários públicos do alto escalão do governo.

Pelos comentários dos pais ou responsáveis dos estudantes da ESP 12 de Novembro, as respostas acerca do processo de decisão da política pública de capacitação dos docentes evidenciaram que, até hoje, ainda não existe a possibilidade de participação dos pais ou responsáveis pelos estudantes, mesmo considerando que o novo governo adota os princípios e diretrizes do sistema democrático. Isso dificulta a efetivação do processo democrático para a tomada de decisão no tocante aos interesses públicos, especialmente nas Escolas Secundárias da capital do TL, pois o processo permanece como um sistema centralizado e fechado, no qual as atribuições relativas à elaboração e decisão acerca dessa política pública mantêm-se vinculada exclusivamente ao âmbito ministerial, segundo confirmação de R3¹⁵:

A decisão da política pública de formação dos professores que existe na Escola Secundária 12 de Novembro é tomada pelos gestores públicos da educação, sem estar aberta à influencia dos responsáveis/pais pelos estudantes. Porque a decisão é regulada pelos tomadores da decisão, formada pelos gestores públicos do Ministério da Educação.

Esse aspecto resultou em críticas ao plano e às decisões da política pública da educação, tanto na educação nacional quanto internamente nas escolas secundárias. O sistema ainda não está aberto às opiniões públicas, pois necessita incorporar a participação de diversos

¹⁵ Os códigos R1, R2, R3, etc., foram utilizados para identificar os responsáveis dos estudantes da ESP 12 de Novembro.

grupos sociais para se obter as exigências democráticas que visam ao bem comum. Neste sentido, deve ser uma prática pública e institucional que tem como objetivos solucionar os problemas do país, especialmente àqueles relativos à educação nacional, e, particularmente, atender às demandas específicas de cada escola. No entanto, verifica-se justamente o contrário desse objetivo, tal qual citado na base jurídica da Constituição da República Democrática do Timor-Leste (RDTL), artigo 6, alínea c: “defender e garantir a democratização política e a participação popular na resolução dos problemas nacionais”. (TIMOR-LESTE, 2002, p. 10).

E por último, seguem os comentários feitos pelos professor da UNTL e os representantes da sociedade civil. Segundo esses atores, torna-se evidente que o sistema de comunicação do plano e de tomada de decisão no processo de desenvolvimento da educação do Timor-Leste ocorre de forma centralizada: é fechado, sem a participação, por exemplo, de outros representantes da sociedade civil. Até hoje, o governo central/METL ainda não elaborou a Lei de Base de Educação municipal no território TL para incorporar o processo de decisão às responsabilidades presentes na esfera local, visando a suprir as lacunas reais encontradas nos municípios do TL, especialmente no município da capital do TL (Díli). Isso é um processo que dificulta a autonomia dos municípios no território do TL. Por isso o processo de decisão da política pública de formação dos professores no território do TL é sempre dependente da decisão de nível nacional. Esse processo centralizado está sempre presente nas respostas dos entrevistados que apontam as lacunas emergentes em relação à qualidade dos recursos humanos (qualidade dos professores) da educação para alcançar e produzir novos e bons recursos para participar no processo de desenvolvimento do país. Porque, segundo o professor da UNTL (2015), “a qualidade das crianças e dos adultos timorenses depende de qualidade dos professores”. E esse professor da UNTL salienta:

O plano e a decisão da política pública de formação dos professores ainda não está integrada com as opiniões dos professores da UNTL e da sociedade civil ou de outras instituições. Essa política é produzida unicamente pelos gestores e funcionários do alto escalão, com a contribuição

de assessores jurídicos internacionais de língua português (Brasil e Portugal). Até hoje, o governo central/METL ainda não promulgou a lei de base de educação sobre a inclusão do poder local de educação municipal no território do TL, para apoiar, com autonomia local, o processo de desenvolvimento voltado para a qualidade da educação.

Além da opinião do professor, segundo o membro da sociedade civil comentou, o processo de comunicação e de decisão da política pública de recursos humanos da educação deveria ser um processo inclusivo, englobando tanto instituições do governo quanto instituições privadas, assim como outros representantes da sociedade civil, para possibilitar a troca de ideias e experiências com o fim de alavancar uma transformação orientada para a qualidade da educação. Porém, como o processo é excludente e assimétrico, os resultados se perdem, e não são satisfatórios aos diferentes quadrantes da sociedade. Por exemplo, até o ano de 2015 ainda existia muita dificuldade dos professores para desenvolver atividades didáticas de ciências nas escolas secundárias por meio da língua portuguesa, apesar de a política pública de capacitação dos professores já ter sido implantada, desde o ano de promulgação da LBE n° 14/2008, aprovada pelo Parlamento Nacional da RDTL. E isso é confirmado por SC2 que assim se expressou: “dessa política pública de formação dos professores só produzida pelo INFORDEPE existe mínima contribuição ou participação de opiniões da sociedade do Timor-Leste/sociedade civil”.

As opiniões dos atores entrevistados aproximam-se da visão de Gadotti (2013), sobre a qualidade da educação. Este autor também questionou sobre a implicação da participação da sociedade tendo em vista a elevar a qualidade da educação, destacando que “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaço de deliberação coletiva está intrinsecamente ligado à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais” (GADOTTI, 2013, p. 2). Porque, segundo o autor, o processo de desenvolvimento da qualidade da educação é um processo dinâmico, recíproco e mais amplo, de envolvimento entre as diversas dimensões macroestruturais das sociedades, no qual não se pode escamotear o seu aspecto democrático.

Em síntese, relacionando a dimensão “comunicação e decisão” a partir da categorização de Fung (2006), a decisão se categoriza como menos integrada às opiniões públicas (*Least Intense*). Essas respostas indicam a realidade atual do processo de decisão, constituído através de políticas públicas para a educação, nas quais a democracia ainda é um ideal relativamente distante. Como afirma Fung, “a maioria das políticas públicas e decisões sejam determinadas não por meio de agregação ou deliberação, mas sim através do conhecimento técnico de funcionários. Isso geralmente não envolve cidadãos; é o domínio dos planejadores, reguladores, assistentes sociais, professores, diretores, polícias, etc.” (FUNG, 2006, p. 3).

4.1.3 Autoridade e poder

Nesta seção o foco é caracterizar o processo de empoderamento dos atores em relação à política pública de educação no contexto de formação dos professores. A pergunta formulada por Fung (2006, p. 3) a seguir será utilizada como orientadora para investigar os resultados dos dados empíricos coletados: “qual a ligação entre as conclusões e opiniões, de um lado, e a política e a ação públicas, de outro?”. Segundo Fung (2006, p.3):

Embora menos comuns, alguns mecanismos de participação direta permitem o exercício do poder. É útil distinguir entre dois níveis de empoderamento. Em alguns locais, os cidadãos juntam-se numa espécie de parceira (co-participação) para elaborar, juntamente com funcionários, planos e políticas para desenvolver estratégias para a ação pública. Em um nível mais elevado (embora não necessariamente mais desejável) de empoderamento, instâncias participativas ocasionalmente exercem autoridade diretamente sobre as decisões públicas ou recursos. (FUNG, 2006, p. 3).

Os resultados das entrevistas com os gestores de educação do município de Díli revelaram que a autoridade e o poder para construir as comunicações do plano e a respeito da acerca do processo de decisão da política pública para formação dos professores é de competência do INFORDEPE. Os gestores alegam que os outros atores desse processo são ouvidos só para cooperar com o plano no nível nacional. Durante o processo de elaboração dessa política pública, há uma influência mínima de participação de outras partes na construção dessa política. A influência ou participação dos gestores municipais só ocorre para informar sobre certos contextos particulares da realidade local, visando a subsidiar e orientar o programa de educação nacional. Por exemplo, a ação de formação continuada dos professores está vinculada ao plano geral, no qual os eventos de formação ocorrem a cada período de férias trimestrais. Trimestralmente, todos os professores participam dessa ação de formação. Em relação a esse aspecto, o funcionário do município relatou que, até nesse momento, só trabalhou e obedeceu aos comandos provenientes da decisão central, proferidos tanto pelos gestores de educação nacional quanto pelos gestores de educação do município de Díli. Assim G3 relatou:

A autoridade e o poder para construir uma política pública de formação dos professores é dominada pelos gestores públicos do INFORDEPE. A direção do município de Díli simplesmente participa como corpo técnico para implantar a decisão, que depende de decisão do INFORDEPE.

Como o sistema é centralizado e ainda não envolve outros participantes no processo de produção da política pública de capacitação dos docentes, até hoje não há nenhuma ação para garantir e alcançar a qualidade da educação do Timor-Leste, como está escrito no plano estratégico de desenvolvimento nacional (Timor-Leste, 2011, p. 18): “todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê conhecimentos e qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação”. Porque ainda hoje a maioria dos professores têm dificuldades para articular o currículo de língua portuguesa em sala de aula.

E os gestores de educação sublinharam que a autoridade e o poder no processo de elaboração da política pública de formação dos

professores é um processo centralizado pelos gestores do INFORDEPE e equipe de assessores jurídicos de língua portuguesa (Brasil e Portugal). Informam que existe a participação dos gestores dos municípios e gestores das ESPs, que ocorre nos encontros e seminários, realizados ao nível ministerial, porém a participação dos gestores (municipais e gestores das escolas) serve somente para legitimar as decisões dos gestores e dos funcionários de alto escalão do INFORDEPE/METL, segundo G2 demonstrou:

Existe a participação dos gestores do Ensino Secundário Público nos processos de debates, encontros e seminários. Pessoalmente sugiro alterar o plano e implantar algumas alternativas. Porque, ainda, para tomar a decisão, a autoridade e o poder são de competência dos gestores e da equipe de assessores jurídicos de língua portuguesa (Brasil e Portugal).

Isso é salientado também pelos professores da ESP. Desde o início da implantação da política pública de capacitação dos docentes, no ano 2008 até este momento, em 2015, os gestores de educação prosseguiram aplicando esse tipo de decisão vertical entre os gestores nacionais, que ainda não está baseada em um sistema horizontal de compartilhamento de decisões, buscando-se as opiniões majoritárias, que são a base do processo de construção da política pública de formação dos professores. Em geral, os professores são só objeto de decisão das lideranças do alto escalão da educação nacional. Isso, sem dúvida, dificulta o engajamento dos professores tendo em vista a construção de uma política pública de formação dos professores mais inclusiva e participativa. Na verdade, até hoje existem muitas dificuldades dos professores para implantar o currículo em língua portuguesa na ESP e ETV, especialmente no que se refere ao ensino de ciências. P1 assim noticiou:

Os atores que têm a autoridade e o poder para produzir uma política pública de formação dos professores são os gestores do INFORDEPE, sem ouvirem as aspirações pessoais dos professores.

Os professores dependem exclusivamente da política pública do INFORDEPE. Isso é uma barreira que está a dificultar a implantação de boas respostas para enfrentar as dificuldades dos professores para atingir o objetivo da política pública de formação dos professores. Por exemplo, o problema em relação aos formadores nacionais (formados no TL) que só entendem português, mas ainda não dominam a matéria (o conteúdo). Isso dificulta o processo de formação e se torna um problema.

Os resultados das entrevistas com os estudantes revelaram que a autoridade e o poder para elaborar a política pública de formação dos professores na escola, tanto da política pública de educação nacional quanto da política pública interna na escola, são dos dirigentes e funcionários públicos do Ministério da Educação. Segundo os estudantes não há interesse por parte dos dirigentes em compartilhar a deliberação ou a negociação desse processo. São muitas as queixas dos estudantes em relação a elaboração das políticas públicas de educação, visando a apoiar a inovação no contexto de desenvolvimento a educação do país. Essa realidade motiva os estudantes a buscar soluções para transformar o sistema de decisão centralizado e hierárquico. Os estudantes manifestaram o desejo de expressar seus sentimentos e aspirações, tanto individualmente quanto de forma representativa, em relação à política pública de formação de professores da escola. Relacionado a esses argumentos, E2 assim justificou:

A política pública de formação dos professores que existiu na ESP 12 de Novembro não foi de conhecimento dos estudantes. Nós não sabemos como se deu o processo de construção. Porque essa política pública é regulada pela autoridade e poder dos gestores, funcionários da educação, sem conhecimento e consulta aos estudantes, durante o processo de construção e até a implantação da decisão.

A maioria dos pais e responsáveis dos estudantes apontaram que a autoridade e o poder dos gestores, funcionários públicos do alto escalão de educação do INFORDEPE/METL, determinam todas as

decisões referentes a política pública de formação de professores, baseada em um sistema fechado, sem a integração de outros setores da sociedade. Apesar disso, essa política pública do governo/METL é considerada boa, no entanto os respondentes realizaram algumas recomendações para solucionar dificuldades que impedem o aumento da qualidade dos recursos humanos/professores, tanto no nível ministerial quanto no nível interno na ESP 12 de Novembro. Segundo R4 reafirmou:

A autoridade e o poder de construção da política pública de formação dos professores é de competência dos gestores de educação. Os pais/responsáveis dos estudantes sempre apoiam essa política pública implantada na escola, mas sugiro que possa envolver diversas e melhores contribuições e aspirações, para dar boas respostas a um plano de capacitação dos docentes.

A maioria sugeriu uma transformação do atual sistema como, por exemplo, a revisão no atual sistema centralizado de decisão, com o objetivo de contemplar a ampliação de opiniões advindas de outros membros da sociedade, para que o sistema possa ser mais participativo e inclusivo (diretores, professores, sociedade civil, sociedade timorense em geral, etc.). Esses resultados das entrevistas, se associados à visão de Secchi (2014) sobre os modelos de governança pública, indicam que a parcela de dirigentes e funcionários públicos responsáveis pelo processo decisório da política pública do governo, precisa ser ampliada, para contemplar a participação de diversos outros segmentos sociais. O modelo de acessibilidade/efetividade não deve ser dominado só pela autoridade e pelo poder de uma única instituição.

E finalmente, os resultados das entrevistas com o professor da UNTL e com os representantes da sociedade civil evidenciam, em geral, que essas relações são baseadas em uma decisão política, com sistema centralizado nos gestores, funcionários do alto escalão de educação do INFORDEPE e na equipe jurídica de língua portuguesa (Brasil e Portugal), sem integrar membros da sociedade civil. A esse respeito o P UNTL declarou:

A política pública de formação dos professores que foi implantada no território do Timor-Leste é produzida por uma única autoridade e com o poder exclusivo dos gestores do INFORDEPE e parceiros internacionais de língua portuguesa (Brasil e Portugal), sem colaboração das diversas instituições locais, como, por exemplo, opiniões de acadêmicos, da sociedade civil e de outras instituições que tenham visão para contribuir. Este é um sistema que prejudica a implantação de bons procedimentos para solucionar boas respostas à política pública de formação dos professores. Na verdade, o resultado dessa política indicou que a maioria dos professores do TL, até hoje, não está conseguindo ser bem formada para articular o currículo de educação do TL em língua portuguesa na sala de aula.

Isso é questionado também pelos membros da sociedade civil sobre o atual sistema de autoridade e poder da política pública da educação, no qual só existe uma influência mínima dos participantes, contrariamente ao atual programa do VI governo constitucional (2015), que já que prevê a abertura de amplos espaços de participação da sociedade na construção de uma política pública de governo do TL. Mas, na prática, a política pública de formação dos professores do METL não seguiu esse caminho:

O processo de transformação para o país precisa da participação de todos. Todos temos direitos e deveres e todos temos por isso que participar de forma responsável para a construção do Estado e da Nação. Este Governo pretende estabelecer parcerias onde todos têm uma função mais ativa naquilo que é conhecido como auditoria social, em que os indicadores da ação governativa são passados a pente fino com maior isenção e responsabilidade, com vista a que todos juntos consigamos uma melhor prestação de serviços ao nosso povo. (TIMOR-LESTE, 2015, p. 4 e 5).

E, por sua vez, o professor da UNTL reafirmou que a autoridade e o poder para a elaboração do plano de formação de

professores deveria ter a colaboração não só de uma única instituição, mas melhor seria considerar um processo democrático e inclusivo, que empoderasse outros atores sociais. Conforme afirmou Freire (1996), é necessário empoderar os mais oprimidos e excluídos socialmente, para que se possa realizar uma transformação na educação. Pois o poder não deve ser de competência exclusiva de uma única instituição ou de um grupo do Estado, mas, pelo contrário, deve possibilitar a participação de atores e instituições da sociedade civil, empoderando-os ao longo desse processo. Neste sentido, é preciso constituir práticas organizacionais que resultem em um sistema de decisão horizontal e inclusivo. Baseados em Secchi (2014, p.2), devemos ser capazes de compreender os efeitos potenciais de sua indagação: as “políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais”? A resposta do autor indica para a necessidade de se incorporar o conceito de “abordagem multicêntrica” no estabelecimento de uma política pública:

Pelo abordagem multicêntrica ou policêntrica, por outro lado, considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas. (SECCHI, 2014, p. 3).

Relacionando os resultados das entrevistas, sobre as relações de autoridade e poder que constituem a política pública de formação dos professores na educação, podemos caracterizá-lo, de acordo com Fung (2006), como “*Least Authority*”, ou como grau mínimo de participação dos atores públicos no processo de empoderamento dessa política pública de educação.

4.2 INFRAESTRUTURA

Nesta seção apresento os resultados das entrevistas a respeito do processo de elaboração da política pública de infraestrutura nas escolas secundárias públicas analisadas.

4.2.1 Seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes para construir uma política pública de infraestrutura é um processo centralizado no Ministério da Educação do TL sem deliberação e negociação de participação com membros da comunidade do município de Díli. A direção do município é orientada pela política pública de educação ministerial, sem autonomia própria. Mesmo quando o ME solicita dados dos municípios, a orientação do levantamento de dados é realizada pelo município, porém sem a participação dos membros dessa comunidade. Segundo G1: “A seleção dos participantes de uma política pública de infraestrutura desde a época da educação distrital até a sua transformação no atual sistema municipal sempre foi centralizada no Ministério da Educação”, como consagrado no decreto Lei nº 06/2013, de 05 de Maio, Lei Orgânica do Ministério da Educação, capítulo III - Unidade de Infraestruturas, artigo 18, trata-se dos serviços da Unidade de infraestruturas das escolas. Existe uma forte orientação central que não dá oportunidade à participação dos membros do município. Ressaltam-se alguns pontos importantes que evidenciam a centralização da política de infraestrutura realizada pelo Ministério da Educação:

1. A Unidade de Infraestruturas da Educação é o serviço diretamente responsável perante o Ministério da Educação pela execução das medidas superiormente definidas para o desenvolvimento e manutenção do Parque Escolar, sob a direção do Ministro, e em coordenação com fundo das infraestruturas;
2. A Unidade das infraestruturas é chefiada por um coordenador designado pelo Ministro da Educação, e poderá integrar técnicos especializados, contratados a termo certo, de acordo com as necessidades do Ministério.

3. Compete, designadamente, à Unidade de Infraestruturas:

- a) Estudar e formular propostas e projetos de construção, aquisição ou locação de infraestruturas, equipamentos e outros bens necessários à prossecução das funções e políticas definidas pelo Ministério, em articulação com as Direções Nacionais e outras entidades relevantes;
- b) Assegurar a realização de expediente necessário à construção e aquisição de edifícios e demais infraestruturas, viaturas e outros bens móveis, destinados aos organismos e serviços do Ministério;
- c) Assegurar a provisão dos estabelecimentos de ensino com equipamentos e outros materiais indispensáveis à realização das políticas educativas;
- d) Elaborar e executar as programas anuais e plurianuais de construção, aquisição, manutenção e reparação de infraestruturas e equipamentos educativos, em função das necessidades e perspectivas de desenvolvimento do sistema educativo;
- e) Supervisionar, na área das suas atribuições, a adjudicação e gestão de obras de construção, transformação e benfeitorias. (TIMOR-LESTE, 2013, p. 6545).

Além disso, como apontado pelo entrevistado F, que atua como funcionário da direção de Recursos Humanos na educação do município de Díli, os participantes que contribuem para uma política pública de infraestrutura na Escola Secundárias Pública do município de Díli são escolhidos por suas competências como gestores do Ministério da Educação com o sistema centralizado. Não há, pois, oportunidades de participação dos membros da educação do município. Em relação a essa realidade do sistema, o funcionário sugere aperfeiçoamento e transformação. O sistema fechado e centralizado deve mudar com o sistema participativo, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento do bem comum na área de educação do Timor-Leste. O funcionário entrevistado destacou que:

A seleção dos participantes para a construção de uma política pública referente à infraestrutura é competência máxima do Ministério da Educação e equipe escolhida. A direção de recursos humanos da educação do município só repassa informações baseadas na orientação do Ministério da Educação. Necessita haver uma transformação do sistema centralizado para que possa ser mais inclusivo, cujo objetivo é o de contribuir para o desenvolvimento do bem comum na área de educação do Timor-Leste.

As minhas observações durante a visita ao campo empírico ratificaram as respostas apresentadas pelos diretores da ESP 12 de Novembro e da ESP 28 de Novembro, assim como pelos professores da ESP 12 de Novembro. Ou seja, não há a cooperação dos participantes na construção dessa política pública, cujo processo é centralizado no Ministério da Educação do Timor-Leste.

Mas, internamente às escolas, especialmente na ESP 12 de Novembro, a política pública de infraestrutura é o resultado de um processo de planejamento do gestor com aprovação da assembleia do conselho de professores. No entanto, em relação a este mesmo assunto, G2 afirmou que a política pública de educação nacional é um processo centralizado pelo METL, sem a participação dos gestores da ESP no município da capital do TL. Isso está claro na lei orgânica do METL nº 06/2013, de 05 de Maio, artigo 18, que trata das infraestruturas das escolas, cujo responsável direto é o Ministério da Educação.

Além das respostas do G1 e G2, os professores da ESP 12 de Novembro salientaram a mesma posição das respostas anteriores: a política pública de infraestrutura de educação nacional realizada na ESP 12 de Novembro foi o resultado de um processo elaborado pela autoridade e o poder central do METL, sem consulta/participação dos professores. No entanto, internamente na ESP 12 de Novembro, a política pública nacional é incorporada como um processo de participação dos professores, por meio de assembleia, que visa solucionar emergencialmente as lacunas não atendidas pela política pública do Ministério da Educação, com o intuito de salvaguardar o processo de aprendizagem. Isso, P5 confirmou:

A seleção atores que elabora a política pública de infraestrutura de educação nacional aplicada na educação no município de Díli, especialmente na Escola Secundária Pública 12 de Novembro, em geral, é subordinada a uma política pública sob responsabilidade direta dos gestores do METL. Mas a política de infraestrutura interna na escola é construída pela interação ativa do conselho dos professores.

Os resultados das entrevistas com os estudantes da ESP 12 de Novembro indicaram que a maioria dos participantes selecionados para construir a política pública de infraestrutura, tanto nacional, quanto internamente na ESP 12 de Novembro, foi indicada pelos gestores e funcionários do alto escalão do governo, sem o envolvimento do público interessado (dos estudantes). E2 mencionou nos seguintes termos:

Tanto a política pública nacional de infraestrutura das escolas como a política interna da Escola Secundária Pública 12 de Novembro foi produzida pela liderança dos funcionários públicos, sem a presença do conhecimento dos estudantes. Por exemplo, na escola foi produzida pelos membros da estrutura administrativa escolar (diretor e conselho dos professores).

Por isso mesmo, os estudantes questionam a boa qualidade de uma política pública de infraestrutura, tanto no nível nacional, quanto no nível interno nas escolas. Os entrevistados criticaram o sistema de educação de domínio centralizado, realizado pelos gestores e funcionários do alto escalão, sem o envolvimento dos conhecimentos e das opiniões públicas, com o objetivo de obter uma resposta adequada na qualidade da educação pública. Segundo Gadotti (2013), a respeito da qualidade da educação, é preciso haver a participação das comunidades das escolas por meio de um sistema de gestão democrático e inclusivo; ou seja, “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de liberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais” (GADOTTI, 2013, p. 2).

Com base nos resultados das entrevistas e, segundo Fung (2006, na figura 2, a amostra de estudantes consultados enquadra-se na denominação “*More Exclusive*”, revelando a mínima participação dos estudantes nesse processo.

Pelas respostas das entrevistas dos responsáveis/pais dos estudantes ESP 12 de Novembro em relação ao tema seleção dos participantes na política pública de infraestrutura da educação, os entrevistados atestaram que a elaboração da política pública de infraestrutura na área de educação do Timor-Leste é de responsabilidade do governo RDTL. No entanto, para se construir uma política pública democrática na área da educação, voltada para o bem comum, é necessária a contribuição abrangente de toda a sociedade. Porém, não tem sido essa a realidade em relação à política pública de infraestrutura na ESP 12 de Novembro, que se caracteriza como um processo fechado e centralizado na mão dos gestores e funcionários públicos do governo. Pa2 destacou:

A política pública de infraestrutura na área de educação no território do Timor-Leste, especialmente na ESP 12 de Novembro, é centralizada no Ministério da Educação, com sistema fechado, sem a participação de responsáveis/pais dos alunos. Com essa situação o governo ou os gestores da educação criam uma desigualdade de possibilidades para a expressão verdadeira do sentimento da realidade, tanto nacional quanto internamente na escola, como princípio da democracia, consagrada na constituição RDTL...

Essa política pública de infraestrutura na ESP 12 de Novembro, que é dominada pelo gestores de educação e funcionários públicos, é um realidade contrária à ideologia que adota a RDTL, conforme previsto nos princípios gerais da sua Constituição, na parte II, sobre os direitos, deveres, liberdades e garantias fundamentais, e no artigo 16º, sobre a universalidade e igualdade, em sua primeira e segunda alíneas:

1. Todos os cidadão são iguais perante a lei, gozam do mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres,

2. Ninguém pode ser discriminado com base na cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação econômica, convicções política ou ideológicas, religião, instrução ou condição física ou mental. (TIMOR-LESTE, 2002, p. 12).

Neste sentido, em consonância com os pais e responsáveis dos estudantes, a política pública de educação, tanto nacional, quanto internamente na ESP 12 de Novembro, deveria ser elaborada de forma mais participativa. Segundo esses entrevistados, é preciso praticar uma vivência da educação de acordo com os princípios de uma sociedade democrática, tanto no plano quanto na decisão. Conforme descrito no artigo 40º, sobre a liberdade de expressão e informação, da primeira até a terceira alínea, parte II, na Constituição da RDTL (2002):

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de expressão e ao direito de informar e ser informados com isenção,
2. O exercício da liberdade de expressão e de informação não pode ser limitado por qualquer tipo de censura,
3. O exercício dos direitos e liberdades referidos neste artigo é regulado por lei com base nos imperativos do respeito da Constituição e da dignidade da pessoa humana. (TIMOR-LESTE, 2002, p. 17).

Tudo isso, com visão dos objetivos para buscar boas alternativas a partir das opiniões públicas de forma a contribuir para a transformação da educação do TL no século XXI, como diz Gadotti no prefácio “Educação e mudança”, da obra de Freire (1983), a educação como alavanca para a transformação social e política, com visão transformadora de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais.

Na entrevista com o professor da UNTL, este discorreu sobre a história da educação centralizada no país, desde o conflito de 1999 (invasão da Indonésia). Durante a invasão, as infraestruturas escolares foram destruídas. Nesse sentido, é necessário garantir a contribuição de

diversas instituições governamentais e não governamentais para viabilizar a reconstrução das escolas. Ainda não existe um processo orientado para a participação de outros representantes da sociedade civil no processo de elaboração de uma política pública de infraestrutura na ESP, visando superar a precariedade da infraestrutura atual, decorrente do período de invasão e ocupação da Indonésia. Isso é um indicador do atual “sistema fechado” no processo de elaboração da política pública de infraestrutura escolar, segundo SC2 informou;

A seleção dos participantes no sistema de construção de uma política pública de infraestrutura é de competência do Ministério da Educação, com equipe escolhida sem dar oportunidade de envolvimento da sociedade civil ou outra contribuição da opinião pública.

Nesse contexto de ausência de participação popular está se consolidando uma situação de obscuridade e incerteza, através da execução de políticas públicas no setor de educação que não procuram fortalecer a participação universal dos cidadãos e, em especial, entre os jovens, conforme expressa a Constituição da RDTL, na parte II sobre os direitos, deveres, liberdades e garantias fundamentais, no artigo 19;

1. O estado promove e encoraja as iniciativas da juventude na consolidação da unidade nacional, na reconstrução, na defesa e no desenvolvimento do país;
2. O Estado promove, na medida das suas possibilidades, a educação a saúde, e a formação profissional dos jovens, (TIMOR-LESTE, 2002, p. 13).

Nesse aspecto, segundo Fung (2006), caracteriza-se unicamente a participação de um mini-público, ou seja, de uma participação restrita. Além disso, isso vai ao encontro da afirmação de Secchi (2014), na qual “a vertente elitista da ciência política consolidou a visão de que poucos atores (elites) têm a capacidade de determinar o rumo das políticas públicas [...] a existência de uma lei de ferro da oligarquia (*Iron Law of Oligarchy*), ou seja, o entendimento de que em todas as sociedades o poder de decisão política sempre foi privilégio de uma elite” (SECCHI, 2014, p. 121).

4.2.2 Comunicação e decisão

As entrevistas com os gestores de educação e com os funcionários do município de Díli confirmaram que a comunicação e a decisão da política pública de infraestrutura é um processo sob a responsabilidade direta do Ministro da Educação do Timor-Leste, auxiliado pela equipe técnica especializada, conforme prevê o decreto de lei n° 06/2013 de 15 de Maio, no capítulo III, artigo 18, sobre a unidade de infraestruturas. Trata-se, pois, de uma política pública não participativa ou que não propicia a expressão das aspirações populares. Por isso, a responsabilidade dessa decisão também não é um processo coletivo com a participação de atores da educação municipal, mas sim de responsabilidade da direção do METL. Isso, de acordo com o entrevistado G1, indica um sistema centralizado no processo de elaboração da política pública de infraestrutura do Ministério da Educação, que não dá a oportunidade/possibilidade para que se pratique a *communicative influence* na estrutura de educação municipal e de outras instituições governamentais ou privadas, para influenciar essa política pública. A direção do município só atua na facilitação do plano, sendo que a decisão é tomada ao nível do Ministério da Educação. Essa realidade se coloca como um obstáculo para que se possa envolver a participação dos atores no processo de comunicação sobre a elaboração do plano e sobre o processo de tomada de decisão visando a responder aos desafios ou às lacunas reais referentes à infraestrutura da Escola Secundária Pública, da Escola Básica e da Escola Técnica Vocacional. G1 assim justificou;

A decisão da Política pública de infraestrutura nas Escolas Secundárias Públicas no município de Díli ainda é dependente da decisão do Ministério da Educação Timor-Leste (METL). Até hoje, ainda não existe uma lei de base de educação para encaminhar a autonomamente a produção de uma política pública de infraestrutura para atender às necessidades das escolas, tanto das Escolas Básicas, quanto da Escola Secundária Pública e da Escola Técnica Vocacional, no município de Díli. Isso está claro no registro do decreto Lei n°

06/2013, de 15 de Maio, sobre a Lei Orgânica do Ministério da Educação, capítulo III - Unidade de Infraestruturas, artigo 18, que trata dos serviços da Unidade, das infraestruturas das escolas, cujo responsável é o Ministério da Educação (ME). Isso, indica um sistema centralizado no processo de elaboração da política pública de educação, que não deu oportunidade/possibilidade para praticar a *communicative influence*, da estrutura de educação municipal e outras instituições governamentais ou privadas que pode influenciar essa política pública.

Além da constatação de G1, o funcionário da educação F reforçou:

Ainda não existe a comunicação e decisão vertical entre gestores do Ministério da Educação, gestores do município e funcionários do município de Díli a respeito da política pública de infraestrutura da Escola Básica, da ESP e da Escola Técnica Vocacional, no município de Díli. A decisão é produzida pelo Ministério da Educação.

Nesse contexto, segundo Heidemann e Salm (2009, p. 34), deve-se observar que “as decisões tomadas e implementadas nas organizações integram a formulação geral de políticas públicas da respectiva unidade político-administrativa. O bem público que dá substrato à maior parte das decisões é o desenvolvimento da sociedade em suas diversas definições e dimensões sociopolíticas”.

Além disso, os entrevistados - gestores da ESP 12 de Novembro, ESP 28 de Novembro e professores da ESP 12 de Novembro - apontaram, mais uma vez, que o processo de comunicação e decisão da política pública de infraestruturas é centralizado no METL. A determinação das decisões dessa política na escola não é realizada por meio da abertura à manifestação dos anseios, ou por meio da deliberação, dos gestores e professores da escola. Esse processo de elaboração da política pública de infraestrutura de educação é de responsabilidade direta da direção do Ministério da Educação. Os gestores de educação sublinharam que até hoje ainda não existe nenhum encaminhamento de

ações que visem à participação dos professores relativamente às decisões sobre a infraestrutura das escolas. Sendo esse um sistema que dificulta o processo efetivo de democratização da educação ou de integração da comunicação direta entre a linha de coordenação dos trabalhos da direção nacional com a esfera local, visando a tomada de decisão democrática nesse processo, em busca do alcance da qualidade de educação no TL após a independência. Em relação a isso, G1 ESP destacou:

Desde a independência do Timor-Leste em 2002 até este momento em 2015, a direção da escola secundária pública só tem a possibilidade de repassar os dados baseados nas condições reais da escola, para direção ministerial. Mas a decisão é de competência do Ministério da Educação (ME). O processo de decisão da política pública de infraestrutura da escola não ocorre com a participação dos gestores e professores da escola.

O professor P2 da ESP também reforçou: “A comunicação e a decisão da política pública de infraestrutura da ESP é de competência do Ministério da Educação, sem cooperação dos professores locais.”.

Os estudantes que entrevistei da ESP 12 de novembro expressaram que a influência dos estudantes no processo de comunicação e de tomada de decisão acerca da política pública de infraestrutura é inexistente. Os estudantes, em geral, são considerados só como expectadores que devem obedecer a decisão realizada pela escola. Alguns deles são gratos a atual política pública, que tem resultado em ações em prol da estrutura da escola, solucionando as lacunas emergentes de infraestrutura, com o objetivo de assegurar a manutenção do processo de aprendizagem. Mas, outra parte dos estudantes, ainda não está satisfeita com o atual sistema, dominado pelo dirigentes e pelo conselho dos professores, sem equilíbrio com as aspirações dos estudantes, tanto em nível individual quanto por intermédio de eventuais representações.

Eles apontaram como sugestão a remodelagem do atual sistema de decisão centralizado para um sistema participativo ou

democraticamente estabelecido ao longo do processo (desde a consulta do plano até a tomada de decisão/implantação das ações). E5 apontou:

Em geral, toda a política pública de infraestrutura que se praticou na ESP 12 de Novembro é resultado da comunicação e decisão dos gestores públicos do Ministério da Educação, sem cooperação dos estudantes. O TL, como novo país, acredita nesse processo. Sugiro que seja transformado para o sistema de decisão democrática ou inclusiva, com a participação de diversos grupos ou instituições.

De acordo com os pais ou responsáveis dos estudantes da ESP 12 de Novembro, também não há um canal de representação institucional para os pais, tal qual um conselho de pais, com o objetivo de mediar as informações e deliberações entre os pais ou responsáveis dos estudantes com a estrutura da escola. Por isso, ainda não existe a possibilidade de participação dos responsáveis dos estudantes nos processos decisórios ou de comunicação a respeito das políticas públicas, como é o caso específico da política de infraestrutura na ESP 12 de Novembro. O gestor e o conselho dos professores tomam decisões sem envolverem diferentes grupos da sociedade. Isso dificulta o processo democrático, tornando-o menos transparente e participativo, conforme afirmou R1:

A política pública de infraestrutura na ESP 12 de Novembro é tudo feito, produzido, pelos gestores e pelo conselho dos professores, sem conhecimento das opiniões dos responsáveis dos estudantes. Para o futuro a decisão deve ser coletiva, num processo inclusivo e transparente, no contexto democrático.

Além de R1, a opinião de Pa2 reforça esse mesmo ponto:

Ainda não existe o conselho de pais na escola. Por isso os responsáveis e pais dos estudantes não tiveram oportunidade para participar do processo de comunicação e de decisão da política pública de infraestrutura na escola. Existem boas políticas públicas para a educação, tanto nacional quanto internamente na escola. Por exemplo, a proposta

de inclusão das contribuições dos estudantes. Mas sugiro que, para o futuro, seja melhor transformar a forma de decisão (decisão inclusiva com diversas opiniões).

As respostas dadas por R1 e Pa2 indicam que o governo do TL realiza e implementa uma boa política pública na área de educação para o ensino secundário, com sistema gratuito e com a oferta de recursos humanos (professores e funcionários) e infraestrutura, visando a elevar a qualidade do ensino. Mas, na verdade, a ESP 12 de Novembro enfrenta muitos problemas em relação às faltas dos professores no período letivo (absenteísmo) e com a inadequação da infraestrutura, visando a garantir o processo de aprendizagem. Essa situação é agravada pelo processo deficiente de comunicação entre a direção da escola e os demais atores que participam do processo educacional, assim como pela vigência de um modelo de decisão vertical e fechado entre a estrutura da escola e o conselho de professores. Como proposta para futuras melhorias, os entrevistados sugeriram que os representantes dos estudantes, além dos próprios estudantes e do conselho de professores devem dialogar com os parceiros internacionais e locais, como, por exemplo, a embaixada norte-americana, para tratar de questões emergenciais da escola, como, por exemplo, a reabilitação de alguns edifícios e construção de um muro de segurança e um banheiro para os estudantes. Tudo isso foi realizado graças a iniciativa dos funcionários e estudantes da ESP 12 de Novembro.

O sistema de comunicação e de decisão internos na escola, referente à política pública de infraestrutura, é realizado localmente pelo gestor e pelo conselho de professores para questões emergenciais que o ME não consegue resolver. Mas os representantes e os pais dos estudantes criticam tal medida, porque não participam desse processo. Sugerem que é necessário realizar uma transformação do sistema de comunicação e de decisão, para contemplar um sistema de decisão horizontal ou inclusivo, visando a oferecer uma resposta positiva aos desafios encontrados, com responsabilidades coletivas compartilhadas. Os responsáveis pelos estudantes também são favoráveis a melhoria no processo de comunicação e decisão para que se possa envolver os responsáveis dos estudantes como sujeitos ativos nesse processo. Isso

vai ao encontro das contribuições de Freire (1998) e de Boaventura de Souza Santos (2010). Não se deve tomar os estudantes como meros objetos de aplicação das políticas públicas, cabendo refletir sobre, ao menos, “três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”, (SANTOS, 2010, p. 15).

As entrevistas que realizei com os dois representantes da sociedade civil indicam que até hoje ainda é mínima a participação no processo de comunicação e de tomada de decisão sobre a política pública de infraestrutura do METL. Nesse assunto, impera o domínio dos gestores do Ministério da Educação. Essa situação, na verdade, baseada em observação do professor da UNTL e dos representantes da sociedade civil, sublinham que até hoje existem muitas dificuldades em relação às condições de infraestrutura para alcance dos objetivos de qualidade da educação para a nova geração, tais como: falta de salas de aulas, biblioteca, laboratório, banheiros para os estudantes, muro de segurança, etc. Segundo relatou P UNTL:

Em geral o processo de comunicação e de decisão da política pública de infraestrutura da ESP no território de Díli ainda não existe. Quase tudo é elaborado dentro do Ministério da Educação, pelos gestores METL, sem a contribuição das diversas instituições. Isso resultou até hoje existem alguns ESP no município de Díli está continuando com as mínimas condições de qualidade de infraestrutura.

Neste sentido, é preciso que haja uma transformação no sistema, deixando de ser um sistema centralizado (como na época dos colonializadores) para transformar-se em um sistema inclusivo e participativo com o objetivo reunir alternativas públicas para que se encontrem boas decisões, segundo salientou SC2:

Para elaborar a política pública de infraestrutura o governo RDTL precisa ativar dos envolvimento para todos, para ajudar e contribuir opiniões e solucionar problemas infraestrutura educação no município de Díli, públicos existem muitos informações para ajudar e solucionar dessa política, porque na verdade, pelo resultado de política pública centralizada, até hoje a

infraestrutura da educação do município da capital de Timor-Leste ainda continua a apresentar problemas.

Todas as respostas coletadas nessa amostra, analisadas à luz de Secchi (2014) indicam que não há um modelo de governança pública, como, por exemplo, por meio da realização de parcerias público-privadas, ou por meio da instituição de redes cooperativas da sociedade civil, orientadas para a implementação de programas de interesse público. As políticas públicas ocorrem somente pela via única instituída pelo Estado e centralizada em um grupo fechado que as implementa, controla e toma suas decisões. Além disso, conforme proposto por Fung (2006) e ilustrado na Figura 3, a dimensão “comunicação e decisão”, ocorre de forma *Least Intense*, na qual os grupos transitam entre as categorias *listen as spectator* e *express preferences*, sem que haja evidências de que o processo possa ser caracterizado como *Most Intense*, refletido pela presença de outras categorias: *develop preferences*, *aggregate and bargain* ou *deliberate negotiate*.

4.2.3 Autoridade e poder

Nesta seção o objetivo é o de caracterizar o processo de empoderamento dos atores em relação à política pública de educação no contexto da infraestrutura (condições de trabalho) a partir da contribuição de Fung (2006, p. 3), como listado no capítulo II da fundamentação teórica (figura 4).

Sendo assim, entrevistei os funcionários da educação do município de Díli, apotontaram que a política pública de infraestrutura é parte importante dos recursos de apoio aos programas de educação nas escolas, após o conflito de 1999 com a saída da Indonésia do país, a maioria da infraestrutura pública de educação foi totalmente destruída. Sendo que logo após, durante o governo transitório da ONU em 2002, foi implantado um processo centralizado de decisão sobre as questões de infraestrutura, no qual o METL tornou-se diretamente responsável. Atualmente ainda não existe um processo de delegação da autoridade local (municipal) representada, neste caso, pela direção do município de

Díli, que possa deliberar sobre a política pública de infraestrutura para as escolas do município, tanto em relação à EB, quanto a ESP e a ETV. De acordo com os comentários dos gestores e funcionários de educação, amparados pelo decreto da LBE nº 06/2013, de 05 de Maio, sobre a Lei Orgânica no Ministério da Educação do TL, capítulo III, Unidade de Infraestruturas, artigo 18, que trata do serviço da unidade de infraestruturas, esse serviço público é de responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação, apoiado por equipe especializada de assessoramento. A esse respeito, G3 respondeu nos seguintes termos:

A política pública de infraestrutura, em geral, no município de Díli, tanto da Escola Básica (EB), da ESP e da ETV está centralizada no ME. A direção do município não tem o poder legal para responder a exigência de infraestrutura, pois depende exclusivamente do projeto do METL.

Baseada nessa constatação, a política pública referente à infraestrutura da educação, por ser centralizada e com resultados lentos, faz com que, em situações precárias, intervenções emergenciais sejam realizadas, como alternativamente tem-se buscado o apoio da iniciativa privada. Por exemplo, a construção da ESP Hera-Díli, no ano 2014, é o resultado da proposta de cooperação pelo diálogo entre as autoridades locais¹⁶ com os gestores de Educação do município de Díli, através de programa PDID (Planejamento e Desenvolvimento Integrado Distrital, 2014).

Os gestores das ESPs 12 de Novembro e 28 de Novembro reafirmaram que não há um sistema de planejamento e de decisão participativos para contemplar as opiniões dos gestores e professores das escolas secundárias do município, em relação a política pública de infraestrutura nas escolas. Essa são sempre determinadas pela autoridade e poder centralizado do METL. O entrevistado G1 indica que foi tomada uma iniciativa com a participação do conselho dos professores para se buscar alternativas para responder os problemas de emergência da infraestrutura local, em conjunto com o setor privado. Tal iniciativa contou com propostas e contribuições dos professores, dos estudantes e

¹⁶ A autoridade local do governo RDTL que concentrados são compostos pelos administrador do município, administrador do posto/sub-distrito, chefe do suco e chefe das aldeias.

de parceiros internacionais (embaixada norteamericana), conforme comentou G1:

Os atores locais estão vinculados à autoridade e o poder do Ministério da Educação. Por ser dependente da decisão do governo, ainda não foram atendidos os objetivos como listados no Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional (2011). O governo deve garantir a qualidade da educação pela garantia da qualidade dos docentes e da infraestrutura. Por isso como gestor na escola procuro soluções com a iniciativa privada, aprovada pela estrutura da escola, para responder às questões emergentes do desenvolvimento físico da escola para pelo menos apoiar o processo de aprendizagens. Por exemplo, trabalhou com redes internacionais (embaixada Americana) e proposta contribuição dos funcionários da escola e dos estudantes.

Além disso, conforme declarou também pelo gestor G2 ESP, a política pública de infraestrutura na escola, em geral, é dependente de projeto do Ministério da Educação do Timor-Leste. Porque a escola não tem capacidade financeira para responder ao problema de infraestrutura. Por isso, no dia a dia, a escola funciona de forma precária em relação a sua infraestrutura. As salas de aulas não são minimamente adequadas, conforme podemos notar na figura 6, que reforça o relato de G2:

A política pública de infraestrutura na ESP 28 de Novembro é dependente do projeto do Ministério da Educação. Porque a escola não tem possibilidade financeira para responder ao problema de infraestrutura. Por isso a cada dia as condições de infraestrutura continuam pior. Por exemplo, a ESP 28 de Novembro não tem boa condição de salas de aulas, janelas, portão, muro, teto, banheiro para estudantes, água potável e não existem laboratório e biblioteca para apoiar o processo de aprendizagem. Mesmo que exista uma boa política do METL, que a escola seja

gratuita para o cidadão, não há a garantia da qualidade da infraestrutura. Na verdade, já enviei várias vezes propostas para a direção da educação nacional, mas não tive resposta positiva para solucionar.

Figura 6: Condições da infraestrutura na ESP 28 de Novembro, em 2015.

ESP 28 de Novembro	Breve descrição
	A ESP 28 de Novembro possui um edifício antigo, construído durante o período de ocupação da Indonésia entre 1975 a 1999. Muitas escolas como esta ainda não foram reconstruídas ou reabilitadas pelo governo. Mesmo assim, a estrutura organizacional da escola em conjunto com o conselho dos professores, com paciência e espírito de nacionalismo, procuram apoiar esse processo, para atender as demandas das crianças e adultos que se reúnem nesta escola, desde o período da independência do país em 2002.
	

Fonte: dados da pesquisa (2015).

Apesar da existência de uma proposta de boa política pública implementada pelo governo da RDTL, consagrada por sua Constituição, no artigo 59 (2002), que trata dos serviços gratuitos de educação escolar para o cidadão; assim como o que está escrito no plano estratégico de desenvolvimento nacional (2011), que trata do plano de infraestrutura escolar, essa realidade ainda possui muitos desafios a vencer. Como pude observar durante a minha visita de campo, a ESP 28 de Novembro, assim como outras escolas do município, não corresponde à garantia explicitada nesses documentos.

Os professores apontaram o mesmo: a autoridade e o poder para construir a política pública de infraestrutura na ESP 12 de Novembro estão centralizados nos gestores do METL. E, na realidade, o METL ainda não maximizou ou atingiu os objetivos propostos. Isso é um obstáculo que está a dificultar o processo de autonomia e empoderamento local dos atores na escola, com o objetivo de responder aos problemas de infraestrutura, como P2 comentou:

Os professores são atores que estão fora da autoridade e do poder de construção da política de infraestrutura. Essa política pública é um processo centralizado pelo Ministério da Educação. Todos os professores em geral só realizam a decisão do Ministério da Educação. Porque o sistema não dá oportunidade para praticar um sistema inclusivo com outras opiniões.

Em relação a esse mesmo assunto, os estudantes da ESP 12 de Novembro, reafirmaram a exclusão dos estudantes no processo de decisão. Os alunos só acatam o que foi decidido, em relação às decisões sobre a infraestrutura da escola. Os estudantes também manifestaram algumas dúvidas adicionais: que futuro esperar para os estudantes após o término de seus estudos, realizados em condições educacionais inadequadas? Eles sugerem que essa política pública, quando é internalizada na escola, seja realizada com a participação inclusiva, ao invés de basear-se exclusivamente na decisão de um único grupo de elite, respresentado pelos funcionários públicos da ESP 12 de Novembro, conforme E3 afirmou:

O sistema de elaboração da política pública, tanto nacional quanto interna na ESP 12 de Novembro é centralizado pela autoridade e pelo poder do gestor, funcionário público da escola, sem a participação dos estudantes. Eu questiono como funciona a política pública do governo, que foi escrita na Constituição RDTL (2002) e o plano estratégico do desenvolvimento nacional (2011) do governo RDTL, que promete garantia à qualidade de infraestrutura adequada para apoiar a educação das crianças e adultos do TL.

Ainda continuando a expressar as opiniões dos responsáveis/país dos estudantes da ESP 12 de Novembro elas reforçam que o plano e a decisão da política pública de infraestrutura praticada na escola é dependente da autoridade e do poder do gestor e do conselho dos professores, sem que haja a inclusão de outros públicos. Isto revela, mais uma vez, a forma fechada e ainda não transparente, com que essa política pública é elaborada e implementada, sem o conhecimento dos diversos setores da sociedade. Apesar da manifestação de insatisfação sobre esse processo, vários pais continuam a apoiar as políticas públicas educacionais. Eles propõem, para o futuro, o envolvimento de outras opiniões no processo de construção e decisão do plano. Nessa proposta, os responsáveis dos alunos sugerem que o sistema de construção da política pública de educação seja mais participativo, para que haja a inclusão da base; ou seja, um modelo horizontal, que não esteja centralizado exclusivamente nas mãos dos gestores, funcionários públicos de educação do alto escalão, como afirma R1:

A política pública de infraestrutura implantada na ESP 12 de Novembro é um processo fechado produzido pela autoridade e pelo poder do gestor e pelo conselho dos professores, sem incorporar a opinião dos pais dos estudantes. O país é novo e necessita de contribuições das sociedade, tanto material, quanto moral e espiritual. Por isso, acredito na política pública pela proposta de contribuição dos estudante. Mas é melhor que haja um meio transparente, inclusivo, que inclua diversos atores para no futuro não provocar a desconfiança da instituição/escola.

Em concordância com o pensamento de Freire (1996) e de Santos (2010), é preciso que ocorram mudanças nesse sistema, para que se possa empoderar seus participantes, visando à transformação da educação do TL.

E por último, os resultados das entrevistas com o professor da UNTL e com os representantes da sociedade civil, reforçam opinião sobre as enormes deficiências de infraestrutura encontradas nas escolas, para que se possa atingir os objetivos de qualidade previstos no programa do V e VI governo constitucional. Essa situação, especialmente no município da capital do Timor-Leste, representa um grande desafio à qualidade na educação, tendo em vista os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (1999). Tanto para o professor da UNTL quanto para os representantes da sociedade civil, os dirigentes do Ministério da Educação precisam promover mudanças que possibilitem o empoderamento de outros atores da sociedade. Isso é enfatizado novamente pelo P UNTL:

Historicamente a infraestrutura de educação, em geral, foi totalmente destruída pelo conflito. Através dessa situação o governo do TL estabeleceu o plano nacional do METL. Mas essa decisão do estabelecimento da política pública de infraestrutura do Ministério da Educação para todas as ESPs no território do Timor-Leste continua sendo de competência dos gestores do METL, sem interação ativa de outros setores (opiniões de professores e da sociedade civil). Existem diversas outras visões para ajudar a elaborar boas alternativas para solucionar os problemas de infraestrutura nas escolas. Esse sistema de construção de uma política pública de educação precisará de uma transformação, com a incorporação de um sistema inclusivo aberto às diversas instituições, tanto instituições do governo quanto ONGs.

De acordo com o que salientou SC2, o sistema centralizado até hoje está perpetuando o problema da infraestrutura da educação secundária pública no município de Díli:

Existe mínima contribuição de membros da sociedade civil no processo de elaboração e decisão do plano de infraestrutura no Ministério da Educação. A tomada de decisão, ainda é de competência da autoridade dos gestores da educação central, por meio do sistema centralizado no METL. Isso é um obstáculo para a educação municipal para responder às exigências de infraestrutura. Neste sentido, até este momento, existem muitos problemas de infraestrutura nas escolas secundárias para viabilizar os recursos voltados para a qualidade de educação. Por exemplo, faltas de mesas, cadeiras, livros, professores das disciplinas, biblioteca, laboratório, banheiros para estudantes, água potável, etc.

Esses pontos de vistas obtidos a respeito das relações de autoridade e poder que constituem a política pública de infraestrutura na educação, de acordo com o referencial teórico de Fung (2006), podem ser caracterizados como “*Least Authority*”. Porque esse processo político ocorre sem a participação de outros atores da sociedade. E, baseado em Secchi (2014), não podemos afirmar que esse sistema de tomada de decisão acerca do plano de infraestrutura das escolas seja baseado em um modelo ampliado de política pública, tendo em vista que o processo de governança pública não considera outros atores públicos, além dos gestores centrais. Observei que, quando estamos nessa posição de poucos participantes e formas não democráticas, no fim as decisões da política pública de infraestrutura da educação dos timorenses não vai atingir os objetivos dos programa de remodelação do VI governo Constitucional pela V governação RDTL, conforme segue:

A transição governativa é ainda um marco importante na democracia de Timor-Leste, porque foi firmada numa lógica pragmática de servir os interesses nacionais acima de quaisquer outros interesses político-partidários, para dar solução aos desafios que o país apresenta. (TIMOR-LESTE, 2015, p. 4).

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Este capítulo objetiva apresentar as conclusões a que se chegou com esta pesquisa, seguidas de algumas sugestões para trabalhos futuros. Destacarei, em primeiro lugar, as evidências coletadas no campo empírico que possibilitam afirmar que esta pesquisa atingiu o seu objetivo geral, tendo em vista o cumprimento dos seus respectivos objetivos específicos. Em seguida, serão apresentadas algumas sugestões para pesquisas futuras, para aqueles que pretendem estudar as políticas públicas do Ministério da Educação do Timor-Leste (METL) e, em especial, as políticas públicas de educação do município da capital do Timor-Leste.

5.1 CONCLUSÕES

O Timor-Leste é um país novo tendo conquistado a sua independência recentemente, após o período de colonização de Portugal e a ocupação ilegal da Indonésia entre 1999 até 2015. Durante esse curto período de tempo, o país procurou impulsionar o seu desenvolvimento por meio de políticas públicas com o objetivo de induzir o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Diferentemente dos períodos anteriores, em que a educação não se constituiu em ação prioritária para o Estado, a RDTL considera a educação como um instrumento fundamental de transformação da sociedade, com vistas a alterar a opressão social e humana rumo ao desenvolvimento pleno do país. Apesar disso, ainda hoje, são observadas muitas barreiras e entraves que impedem a efetivação das mudanças afirmadas em sua Constituição, após a independência da RDTL em 2002. Em consonância com a afirmação de Freire (1981), a educação é uma força vital para a mudança e para a liberdade da sociedade, constituindo-se, ela própria, em sujeito da transformação e do desenvolvimento. É a partir desse contexto que se configura o setor de educação pública secundária da RDTL, que passa por uma crise ainda não plenamente solucionada, na qual a carência de pessoas qualificadas (recursos humanos) para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, assim como a precariedade da

infraestrutura escolar (prédios e equipamentos), configuram-se como grandes desafios a serem superados.

Com essa problemática em vista, esta pesquisa definiu como seu objetivo geral de investigação: analisar a gestão da educação pública secundária no município de Díli, tendo em vista os princípios da educação democrática e de qualidade nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão. Para tanto, foram elencados, sequencialmente, três objetivos específicos, com a finalidade de decompor analiticamente o objetivo geral.

Com o intuito de operacionalizar as análises dos dados e informações coletadas no campo empírico utilizou-se o referencial teórico proposto por Fung (2006), que articula três dimensões (categorias analíticas) para avaliar as formas de participação cidadã. Cada uma dessas dimensões é guiada por uma pergunta orientativa:

- Seleção dos participantes: Quem é elegível para participar e como os indivíduos se tornam participantes?;
- Comunicação e decisão: Como os participantes interagem dentro de um espaço de discussão pública ou decisão?;
- Autoridade e poder: Qual a ligação entre as conclusões e opiniões, de um lado, e a política e a ação públicas, de outro?

Em relação ao primeiro objetivo específico, descrevi a atual política de educação pública secundária no município de Díli. Após o período de ocupação da Indonésia em 1999, o governo transitório instituído pela ONU reorganizou área de educação do Timor-Leste entre 1999 a 2002, tanto no nível da Escola Básica (EB) e da Escola Secundária Pública (ESP), quanto na Escola Técnica Vocacional (ETV) e no nível superior de educação. No final do período de independência da RDTL em 20 de Maio de 2002, o governo Constitucional elaborou e propôs políticas públicas para a educação nacional com o objetivo de solucionar os problemas urgentes identificados. Essas políticas públicas foram amparadas pela seguinte base jurídica: a Constituição da RDTL de 2002; a resolução do governo da RDTL n.º 3/2007, de 21 de Março, que aprovou a Política Nacional de Educação; a Lei de Base da Educação Nacional n.º 14/2008; a Lei Orgânica do Ministério da Educação do TL n.º 06/2013, de 05 de Maio; o Plano Estratégico do Desenvolvimento (PED), em 2011; e o programa do VI governo constitucional da RDTL, em 2015, que visa responder e garantir a

qualidade dos recursos humanos e da infraestrutura da educação dos timorenses.

Em relação ao segundo objetivo específico, descrevi e analisei os processos de formação de recursos humanos na educação pública secundária do município de Díli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão, à luz do referencial teórico proposto por Fung (2006). Durante o período de independência, o governo da RDTL por intermédio do METL procurou melhorar gradativamente a qualidade de formação dos professores, através da criação de uma política pública de formação de professores, que atingiu vários níveis educacionais. Desde a EB, passando pela ESP e pela ETV. Para atender a esses objetivos de formação foram implementados dois programas: o programa de formação inicial em 2008 e o programa de formação continuada, oferecido a cada ano acadêmico, até 2015. Para elaborar essa política pública de recursos humanos, o governo da RDTL realizou um acordo de cooperação multilateral com países de língua portuguesa (Brasil e Portugal), com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da capacidade dos docentes. A cada ano acadêmico são oferecidas quatro capacitações para os professores, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação, baseadas em quatro competências principais: domínio da língua portuguesa; conhecimentos técnico-científicos nas respectivas áreas e graus de ensino; técnica pedagógica e; ética profissional. Apesar de os objetivos terem sido cumpridos, a política pública de formação de professores ainda se caracteriza como pouco participativa e pouco democrática. Pois, o processo de seleção dos participantes, de comunicação e de decisão, assim como de autoridade e poder de decisão na formulação e implementação dessa política pública manteve-se restrita aos gestores e tomadores de decisão do Estado (INFORDEPE e gestores do alto escalão do município e da escola), sem a participação dos professores, dos pais/responsáveis, dos estudantes ou da sociedade civil.

Em relação ao terceiro objetivo específico, descrevi e analisei a infraestrutura de serviços das escolas secundárias do município de Díli, nas dimensões: seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão, à luz do referencial teórico proposto por Fung (2006). Após o conflito de 1999, grande parte da infraestrutura

pública de educação foi destruída. Com o governo transitório da ONU em 2002 foi implantado um processo centralizado de decisão sobre as questões de infraestrutura, no qual o METL tornou-se responsável. O governo da RDTL por intermédio do METL, propôs a realização de um plano para construir e reabilitar a infraestrutura das escolas no município de Díli, pela via da implementação de uma política pública de infraestrutura. Foram realizadas, por exemplo, construções de edifícios provisórios para a educação do município de Díli entre 2010 a 2015, e a reabilitação de algumas partes de edifícios, tanto na ESP e na ETV, especialmente na ESP 12 de Novembro e na ESP 28 de Novembro. No entanto, por vezes, situações precárias de infraestrutura nas escolas exigem intervenções emergenciais. Alternativamente o governo tem buscado o apoio da iniciativa privada para viabilizar essas ações. Como, por exemplo, a construção da ESP Hera-Díli, no ano 2014, que é o resultado da proposta de cooperação entre as autoridades locais com os gestores de educação do município de Díli, através do programa PDID. Atualmente ainda não existe influência das opiniões dos membros da sociedade civil leste-timorense, um processo de delegação da autoridade local representada, neste caso, pela direção do município, que possibilite deliberar sobre a política pública de infraestrutura nas escolas. Apesar dos avanços, a política pública de infraestrutura tem se caracterizado como pouco participativa e democrática. Porque esse processo político ocorre sem a participação de outros atores da sociedade. Este é um indicador do atual “sistema fechado” e centralizado que, segundo Fung (2006), privilegia unicamente a participação de um “mini-público”. As políticas públicas ocorrem somente pela única via instituída pelo Estado, centralizadas em um grupo fechado que as implementa, controla e toma suas decisões. As informações analisadas indicam que não há um modelo de governança pública, que viabilize, por exemplo, a realização de parcerias público-privadas, ou por meio da instituição de redes cooperativas da sociedade civil, orientadas para a implementação de programas de interesse público. Sendo assim, posso afirmar que o processo de governança pública que elabora e implementa a política pública de infraestrutura não considera a participação de outros públicos, mantendo-se restrito aos gestores centrais do METL e do corpo técnico de assessoria.

Em síntese, a gestão da educação pública secundária no município de Díli, apesar dos avanços previstos por sua recente Constituição e pelo marco legal que define e regula a educação pública

na RDTL, constitui-se, ainda, de forma centralizada e fechada à participação cidadã, sendo executada e controlada exclusivamente pela estrutura burocrática do Estado. Neste sentido, restam ainda muitos desafios a serem superados para que a educação pública do município de Díli possa abrir-se para a participação cidadã, tendo em vista alcançar os princípios norteadores definidos por uma educação democrática e de qualidade. Esse é um importante percurso a ser consolidado em direção à transformação da sociedade timorense para promover o desenvolvimento do país e a emancipação social de seu povo.

Por fim, finalizo este trabalho com duas novas indagações lançadas para o futuro, tendo em vista os resultados encontrados. Ao longo do processo de análise e discussão dos resultados foram identificadas duas instâncias de gestão com visões ou interesses diferentes e contraditórios: os tomadores de decisão, representados pelos gestores do alto escalão do governo e os implementadores/executores dessas decisões. Os tomadores de decisão têm aplicado ações contrárias às bases jurídicas que fundamentam as políticas públicas do Estado democrático do Timor-Leste, por meio da adoção de procedimentos de centralização e concentração de decisões no âmbito do INFORDEPE/METL. Por sua vez, os implementadores/executores dessas decisões têm expectativas dirigidas para a realização plena de processos coletivos e democráticos, em conformidade com a base jurídica que sustenta e orienta as políticas públicas de educação. Nesse sentido, lançam-se as indagações: quando poderemos começar a construir verdadeiramente o caminho democrático da educação pública secundária na capital do Timor-Leste? E, adicionalmente, se os tomadores de decisão do alto escalão do governo não estão suficientemente abertos a escutar as demandas dos atores que estão na base da sociedade, então, quem deverá fazê-lo, com o objetivo de solucionar as necessidades da educação dos timorenses?

5.2 SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Baseado nos resultados desta pesquisa, tomo a liberdade de recomendar algumas ações, tendo em vista o aperfeiçoamento de novos

estudos e pesquisas a respeito das políticas públicas para a educação da RDTL. As recomendações são os seguintes:

1. De modo geral, as políticas públicas atuais do INFORDEPE/METL podem ser caracterizadas como “*top down*”, pois o sistema de gestão que as controla e as administra não considera a inclusão e a participação de diferentes públicos, para além dos gestores centrais do governo e dos assessores dos países de língua portuguesa. Somente com a ampla inclusão de atores da sociedade civil, no processo de formulação e implementação das políticas públicas, por meio de ações de participação e deliberação, é que o atual sistema poderá tornar-se efetivamente democrático. Para que esse objetivo seja atingido, algumas sugestões são propostas, tais como: formulação de uma agenda (seleção de prioridades); formulação de políticas (apresentação de soluções ou alternativas); revisão no processo de tomada de decisões (escolha das ações) e revisão no processo de implementação das políticas públicas (execução das ações). Essas ações, em especial, são necessárias na ESP 12 de Novembro e ESP 28 de Novembro, para que as políticas públicas de educação possam superar os atuais desafios.

2. O METL precisa criar boas condições para o aperfeiçoamento da gestão municipal de educação nos municípios do território do TL, especialmente no município de Díli, por meio do fornecimento de recursos adequados e suficientes para superar os atuais desafios. Esse compromisso com a qualidade da educação é também um compromisso para o futuro das novas gerações no processo de crescimento e inovação do país. Pois o objetivo do Estado da RDTL é promover o bem estar das crianças e adultos timorense, libertando-os do passado de opressão, vivenciados durante o período de colonialismo (Portugal) e ocupação (Indonésia). Porque, a qualidade e o futuro dos timorenses/estudantes são dependentes da qualidade de formação dos professores, de boa infraestrutura nas escolas, de materiais didáticos de qualidade etc.

3. O METL precisa, assim, criar um sistema equilibrado entre atores e recursos educacionais para constituir um bom sistema de qualidade na educação, conforme sugere Gadotti (2013): “professores bem formados, condições de trabalho e um projeto” (GADOTTI, 2013, p, 11).

4. Porém, as políticas públicas de educação não são suficientes por si, conforme prevê o marco legal da educação, constituído por um conjunto de leis, planos e programas para o setor, a saber: a Constituição RDTL 2002, a Lei de Base de Educação n° 14/2008, o Programa do VI governo constitucional 2015-2017 e o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional, período de 2011-2030. O governo/METL precisa colocar em prática por meio de ações concretas e de uma boa gestão pública, que viabilize as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

5. O governo do TL, por meio do METL, tanto em nível nacional, como em nível municipal, precisa criar redes de parcerias como aquelas listadas no preâmbulo do programa do VI governo constitucional 2015-2017, que prevê a participação de diversas instituições, tanto por parte do governo, quanto de instituições sem fins lucrativos, e da sociedade civil, como canal alternativo para viabilizar os desafios mais urgentes identificados (formação de recursos humanos e infraestrutura). Isto porque o atual sistema centralizado concentra toda a sua ação em uma única instituição estatal (METL), frustrando as expectativas e demandas da sociedade timorense, em especial, dos estudantes.

6. O governo da RDTL/METL precisa considerar a importância inadiável e indispensável da participação cidadã no processo de construção do futuro do país. O povo timorense não quer somente resignar-se a ocupar o papel de espectador das decisões verticais, centralizadas e fechadas, realizadas pelos tomadores de decisão estatal. Para isto, é necessário implementar um sistema de decisão aberto e participativo, no qual haja mobilidade entre as decisões do alto escalão governamental com a sociedade civil em geral, a partir das três dimensões, de acordo Fung (2006): seleção dos participantes, comunicação e decisão e autoridade e poder de decisão, para que se possa encontrar uma solução adequada e imediata para a realidade dos timorenses (dos estudantes).

7. Sugiro ao governo da RDTL/METL que considere a política pública de educação como um caminho necessário para realizar o plano estratégico do desenvolvimento do Timor-Leste (2011), que prevê, até o

ano de 2020, a modernização e a qualificação das pessoas, em todas as áreas da sociedade, para que seja atingido o desenvolvimento da nova Nação RDTL, especialmente em relação ao futuro das crianças e adultos timorenses, conforme as seguintes afirmações:

- Timor-Leste será uma sociedade democrática e próspera com alimentação suficiente, abrigo e vestuário para todos,
- As pessoas serão letradas, qualificadas, saudáveis e viverão uma vida longa e produtiva. Elas participarão ativamente no desenvolvimento econômico, social e político, promovendo a igualdade social e a unidade nacional,
- As pessoas deixarão de estar isoladas, uma vez que haverá boas estradas, transportes, eletricidade e comunicações nas cidades e aldeias, em todas as regiões do país,
- A produção e o emprego aumentarão em todas os sectores – agricultura, pescas e florestas,
- Os padrões de vida e serviços melhorarão para todos os timorenses. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 12).

8. E, por último, aponto para a necessidade de superação dos impasses representados por dois grupos de interesse divergentes, presentes no campo da educação pública: os *polecymakers* (atores estatais) e os responsáveis pela implantação/execução de decisões oriundas dessa política pública (atores estatais e não estatais). Considero muito difícil a transformação radical do sistema atual, ou seja, como resultado de um processo de revolução do sistema, com o objetivo de torná-lo amplamente democrático, conforme propõe o cubo da democracia de Fung (2006). Isso porque os grupos que implantaram as atuais políticas públicas são representados de maneira dominante por atores estatais do alto escalão do governo, especialmente do INFORDEPE/METL, sem a participação/inclusão de outros públicos. Sugiro que a mudança seja realizada gradualmente em cada uma das três deminsões, de acordo Fung (2006). Por exemplo, os *policymakers* da política pública de educação deveriam rever o atual processo de deliberação dessas políticas, possibilitando o envolvimento de grupos diversos da sociedade, a partir da criação de mecanismos de participação

popular, em concordância com as dimensões propostas por Fung (2006): ampliação na seleção de grupos participantes através da criação de espaços de autoridade e poder (empoderamento de diferentes públicos), visando a deliberação coletiva. Assim, os participantes poderão ter a possibilidade de trocar experiências com os *policymakers* e com os Grupos de Representantes Organizados (GRO) para desenvolverem pontos de vista comuns e explicitarem as suas demandas em um contexto ampliado, evitando, assim, a supremacia de interesses privados em relação aos interesses públicos; ou seja, restringindo os interesses particulares, para que não se sobreponham às decisões às demandas de estudantes, pais, professores e representantes da sociedade civil. O envolvimento dos membros dos GRO poderão ampliar a participação dos *public interests*, de forma a enriquecer as contribuições com qualidade, viabilizando a construção de uma verdadeira política pública de formação de professores e de infraestrutura da educação. No longo prazo, deve-se considerar a substituição de instâncias de decisão centralizadas, que não dão acesso à opinião pública, por um processo de inclusão de *public interests*, baseados em preceitos verdadeiramente democráticos, de acordo com os ensinamentos consagrados por Paulo Freire, assim como pelo texto constitucional da RDTL.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, M. B. R. **Representações Sociais de alunos secundaristas do Timor-Leste quanto à dimensão escolar da Química**. São Paulo, 2011. 184p. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-19072011-105710/pt-br.php>. Acesso em: 02 jul. 2014.
- ARENDT, H. **O que é política**. Trad. Reinaldo Guarany. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 45-46.
- ARIKUNTO, S. **Prosedur Penelitian**: Suatu pendekatan praktik. Jakarta: Renekacipta, 2010. P. 183.
- BARBOSA, E.F. At al. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte, MG, UFMG, Escola Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994. P. 25.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2ª Ed. São Paulo: Makron, 2000.
- BELTRAME, M.B; MOURA, G.R.S. Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. São Paulo, 2006. Disponível: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_006/EDUCA%C7AO/PDF/EDIFICA%C7%D5ES%20ESCOLARES.pdf. Acesso em, 28 de abril de 2016.
- BEUREN, I. Maria (Ogn); **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2014, p. 136.
- BIROCHI, R. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. Material didático elaborado para o Programa Nacional de Formação em Administração Pública. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BOGDAN, R e BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

CALDAS, R. W. et al. **política pública: Conceitos e Práticas**. Belo Horizonte, Sebrae/MG. 2008, p. 5. Disponível em:

<http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%A9BLICAS.pdf>: Acesso em: 3 de dezembro de 2015.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. e SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: 2007. P. 31.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. P. 57 e 58.

COLOMBO, S. S. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 18.

CÓSSIO, M. F; HYPOLITO, A. M; LEITE, M. C. L; DALL'IGNA, M. A; **Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação**. Disponível em;

<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/19720/11491>: Acesso em: 26-8-2014.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 194.

CUNNINGHAM, F. W. **Introdução à Educação**. Porto Alegre: Editora Globo; 1975. P. 7-9.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2014.

DENHARDT, B. R. **Teoria da Administração Pública**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

DYE R, Thomas. *Understanding Puplic Policy*. Ney Jersey: Pearson; Prience Hall, 1992. P. 2.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARAH, M. F. S. Reconstruindo o estado: gestão do setor público e reforma da educação. **Planejamento e políticas públicas**, São Paulo, n.11, p.189-236, jun./dez. 1994. p. 189-236).

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. P. 77-82.

FUNG, Arschon. **O cubo da democracia**. *Varieties of Participation in Complex Governance. Public Administration Review. December 2006. Special Issue* P. 66-75. Disponível em: <http://documents.tips/documents/fung-2006-o-cubo-da-democracia.html>. Acesso em setembro 2015.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 89-98.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 11 a 33 e 43 a 45.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.p. 58 a 64 e 80 a 86.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. P. 9-14. Vol. 1.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática da educação. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 98-112.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.p. 80-86.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 92.

_____. **Política e educação**. 8ª Ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma abordagem**. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem rede municipal de ensino de Florianópolis. 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf: Acesso em 8/12/2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1994, p. 166.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 2^a ed. São Paulo: National, 1968.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUSMÃO, M. M. **Cooperação bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: perspectivas e desafios do século XXI**. Brasília, 2010. 133 p. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6866. Acesso em: 02 jul. 2014.

GUTÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988. P. 74-78.

HEIDEMANN, F.G; SALM, J.F. **Políticas públicas e desenvolvimento: base epistemológica e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. P. 23-38.

HOGWOOD, B.W.; GUN, L.A. *Policy Analysis for the real world: Oxford University Press*, 1984.

HOLFING, E.M. **Estado e política (pública) sociais**. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 23-11-2014.

JOSÉ, F. **Políticas Públicas**, Curitiba: Camões, 2008.

KAPLAN, A; e LASSWELL H. **Poder e sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979. P. 103.

KAUARK, F. MANGALHÃES F.C; MEDEIROS, C. **Metodologia da Pesquisa um guia prático**, Itabuna: Via Litterarum, 2010. P. 63.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2000. p. 44-46.

LEMOS, I.S; FERREIRA, R.A. e TENÓRIO, R. **usos dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária: xi o caso de uma ies privadas.** Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciência Social. 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1303328890_ARQUIVO_ArtigoconlabUsosdoResultadodaAITenorioFerreiraLemos.pdf: Acesso em: 2-3-2015.

LINDINGSER, M.M. (Coord.). **Políticas Públicas de Qualidade na Educação básica**, Brasília, 1996. P. 27-46, 56-58.

LUDWIG, W. C. A. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LUNARDI, Graziela. **Uma experiência na formação de professores em Timor-leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque cts.** Florianópolis,

2014. p. 28 e 29. Dissertação de Mestre em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129324/328481.pdf?sequence=1> aceso em: 11 de 08 de 2015.

MAAR, L. W. **O que é política.** São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 7-9.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education.** A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MEDEIROS, A.L. e TEXEIRA, M.L.M., 2011. Emancipação e Dignidade nas Práticas de Gestão em Universidades brasileiras: uma reflexão à luz de Boaventura Santos. III encontro de gestão de pessoas de relações de trabalho. 2011. P. 1-15. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr_2011/2011_ENGPR173.pdf Acesso em: 11-3-2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social**. 21^a Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa social** teoria, método e criatividade, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 16 e 64.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 57.

OPLOP (Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa) - Timor-Leste: IDH 2013 aponta manutenção das conquistas da última década. Notícia postada na sexta-feira, 22 de março de 2013. Disponível em: <http://www.oplop.uff.br/boletim/2371/timor-leste-idh-2013-aponta-manutencao-das-conquistas-da-ultima-decada> Acesso: 24 mar 2015

PIMENTEL, Angela Rodrigues Dias. **Boaventura de Sousa Santo e a educação**. Disponível em: www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/download/5802/4243 Acesso em abril 2015.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3703>. Acesso em: 12-08-2015. Nova York, NY, 2013. p.203.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2012. p. 207, 208, 228, 259 a 261.

ROCHA, M. C. F. **O cubo da democracia**. Notas técnicas elaboradas para o projeto: “Cidadão em Rede: De Consumidor a Produtor de Informação sobre o Território Convênio de Cooperação Tecnológica Prodeb”, UFBA, no período: jul 2011/jan 2013.

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjOoNScqdFNhXr44MKHTbeCegQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.2i2p.ba.gov.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F10%2FFUNG-2006-O-Cubo-da-Democracia.doc&usg=AFQjCNFLOVhAA_nVhcSmj-RG7-BQxNza3w&sig2=mrATTdhLhBEU9rfs8ig24Q. Acesso em setembro de 2015.

SÁ, G. T. R. **A gestão educação na contemporânea e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 75-77.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia: elementos e metodologia do trabalho científico**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Inter livros, 1977.

SANTIAGO, A.R.F. **Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos**, IX ANDEP Sul, 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>: Acesso em: 12/12/2014.

SANTOS, Boaventura Sousa; MEMESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 2003.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p. 2-9, 40-42.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 55-63.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p.11-24, jul./dez 2003.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática do Timor-Leste**. Díli, 20 de maio de 2002. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf> Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **Decreto-Lei n.23/2010**, Disponível em: <https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=28086>. Acesso em: junho 2014.

_____. **Plano Estratégico de Desenvolvimento**, 2011-2020. Díli. 2011. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp->

[content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf](#): Acesso em: 02 de jun. de 2014.

_____*Matadalan Elaborasaun Planu Investimento Distrital: Planeamentu Dezenvolvimentu Integradu Distrital* (PDID), 2014.

_____**Programa do V governo constitucional legislatura 2012-2017.** http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/09/Programa-do-V-Governo-Constitucional_-26.8.12.pdf Acesso em: 11 de outubro de 2014.

_____**Lei n.14/2008**, de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre as bases da educação. Jornal da República, Díli, n.40, 29 out. 2008, Série 1, p.2641-2680. Disponível em: http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Lei_bases_educacao_portugues.pdf. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____**jornal da república**, publicação oficial da República Democrática do Timor-Leste, série I N.º 6. Quarta-feira, 21 de Março de 2007. Disponível em: http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2007/serie_1/serie1_no6.pdf. Acesso em: junho 2014. file:///C:/Users/HP/Downloads/DL%204-2011_Estatuto%20INFORDEPE.pdf

_____**Jornal da republica**, publicação oficial da República Democrática do Timor-Leste, seria I, N.º 3. Quarta-feira 26 de janeiro de 2011, seção III. Art. 24, p. 4.566. Disponível em: file:///C:/Users/HP/Downloads/DL%2042011_Estatuto%20INFORDEPE.pdf. Aceso em: 24 de janeiro de 2015.

_____**Programa do VI governo constitucional 2015-2017.** Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2015/04/Programa-do-VI-Governo-Constitucional-2015-2017.pdf>: Acesso em: Novembro de 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, jomtien 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

WERTHEIN, J. CUNHA, C. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista:

I. Formulação da política pública de Educação Secundária:

- 1 – Existe uma política pública de Educação Secundária?
- 2 – Descreva essa Política. Ela é uma política pública para todo o país (federal)? Para a província (estadual)? Ou para o município de Díli?
- 3 – Quando ela foi elaborada? Onde e como ela foi elaborada?
- 4 – Essa política pública recebeu a contribuição de atores da sociedade do Timor-Leste e/ou do município de Díli?
- 5 – Descreva como ocorreu a participação desses atores (atores do Estado? Sociedade civil? Iniciativa privada?).
- 6 – Quem foi selecionado para participar? Por que foi escolhido?
- 7 – Descreva como foi esse processo participativo para a elaboração dessa política pública.
- 8 – Os atores que elaboraram essa política pública foram simplesmente consultados sobre o que deveria ser feito ou também ajudaram no processo de decisão sobre o que deveria ser incluído e/ou realizado?
- 9 – Como ocorreu a interação nos processos participativos entre os atores no momento da tomada de decisão? Eles foram ouvidos? Participaram intensamente mas não puderam tomar decisões? Ou deliberaram no processo de tomada de decisão?
- 10 – Qual foi o grau de influência das pessoas envolvidas no processo de decisão? A decisão já veio pronta, pois havia sido tomada por gestores públicos do alto escalão do governo ou, pelo contrário, os participantes forma responsáveis pela decisão?

II – Implantação da política pública de Educação Secundária:

- 1 – Como essa política pública foi (ou tem sido) implantada? Descreva.
- 2 – Ela tem recebido a participação de quais atores? Administradores públicos, consultores, diretores de escolas, professores, pais de alunos, público em geral?

- 3 – Como tem sido a interação nos processo participativos entre esses atores ao longo da implantação dessa política?
- 4 – Qual é o grau de influência das pessoas envolvidas no processo de decisão sobre a implantação dessa política pública.
- 5 - Caso não haja uma política pública específica para a Educação Secundária, responda as perguntas anteriores deste bloco considerando o processo atual de implantação de ações destinadas à educação secundária. Como essas ações têm sido implantadas? Quais atores tem participado dessa implantação. Como tem sido a interação nos processo participativos entre esses atores, etc.